

Speelruimte voor dialoog en verbeelding

Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen

Een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek

Bas van den Berg

Narratio

Promotor:

Prof. dr. C. Bakker

Copromotor:

Dr. K.H. ter Avest

Speelruimte voor dialoog en verbeelding
Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen
Een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek

Staging dialogue and imagination
Familiarizing primary school pupils with religious stories
A narrative development-oriented research
(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht op gezag
van de rector magnificus prof.dr. G.J. van der Zwaan, ingevolge het besluit
van het college voor promotoren in het openbaar te verdedigen op dinsdag 11
februari 2014 des middags om 2.30 uur.

door

Bastiaan Willem Pieter van den Berg
geboren op 10 januari 1953 te Bergschenhoek

Opgedragen aan

team en leerlingen van basisschool de Polsstok, Amsterdam Zuid-Oost,
team en leerlingen van basisschool de Wonderboom, Amersfoort-Noord,
mijn ouders die mij in staat stelden door te leren
en mijn geliefde leraar, rabbijn Yehuda Aschkenasy (1924-2011).

Colofon

ISBN 978 90 5263 899 7

NUR: 706

Copyright © 2014 Theologische uitgeverij Narratio,
Postbus 1006, 4200 CA Gorinchem.

Niets uit deze uitgave mag vermenigvuldigd worden en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm, digitale bestandskopie, luisterboek, Digiboek, Internet-PDF of op welke andere wijze dan ook, behoudens voor eigen gebruik, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever c.q. de auteur. Citaten tot maximaal vier regels zijn toegestaan, grotere citaten vallen onder het overnamerecht waarvoor toestemming is vereist, tenzij gedaan in het kader van een recensie.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	4
Voorwoord	9
Hoofdstuk 1: Probleemstelling, doelstelling, vraagstelling en indeling	11
1.1 Inleiding	11
1.2 Verlegenheidssituatie	12
1.3 Drievoudige verkenning	16
1.4 Doelstelling	34
1.5 Onderzoeksvraag & deelvragen	35
1.6 Onderzoekspopulatie	36
1.7 Aanpak	36
1.8 Relevantie	38
1.9 Indeling	38
Hoofdstuk 2: In dialoog met de beeldtaal van religieuze verhalen	43
2.1 Inleiding	43
2.2 'Goede dialoog' bij Buber en Bakhtin	46
2.3 Dialogisch leren en onderwijzen	57
2.4 'Goede dialoog' in de basisschool	59
2.5 Het concept dialogische responsiviteit	62
2.6 De kracht van (religieuze) verhalen	64
2.7 De wereld van verhalen	70
2.8 Religieuze verhalen en poëtische taal	73
2.9 De wereld van de lezer tegenover de wereld van het verhaal	77
2.10 Metaforische sensitiviteit	79
2.11 Dialogische responsiviteit en metaforische sensitiviteit bij leerlingen van 8-15 jaar	79
2.12 Betekenis en zin ontdekken door dialogische responsiviteit en metaforische sensitiviteit	84
Hoofdstuk 3: De beeldtaal van religieuze verhalen leren interpreteren	87
3.1 Inleiding	87
3.2 Verbeelding als mentale dynamiek	88
3.3 Verbeelding als mentale dynamiek in de educatie	93
3.4 De poëtische en ethische werking van verbeelding	99
3.5 Het concept inventieve verbeelding	103
3.6 Verbeelding en religie	104

3.7	Verbeelding en/in religieuze verhalen	106
3.8	Verbeelding in creatieve interpretatie	109
3.9	Het concept creatieve interpretatie	111
3.10	Inventieve verbeelding en creatieve interpretatie bij leerlingen van 8-15 jaar	111
3.11	Betekenis en zin ontdekken door inventieve verbeelding en creatieve interpretatie	115
3.12	Kenmerken van inventieve verbeelding en creatieve interpretatie	118
Hoofdstuk 4: Methodologie voor een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek		121
4.1	Inleiding	121
4.2	Een interpretatieve onderzoeksstrategie	105
4.3	Kwalitatief onderzoek	128
4.4	Een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek	131
4.5	Een overzicht van fasen, onderdelen en instrumenten in het onderzoek	135
4.6	Instrumenten voor dataverzameling	137
4.7	Instrumenten voor de analyse van creaties/expressies	141
Hoofdstuk 5: Verkenning context, vooronderzoek, verkenning werkwijzen en verkenning religieuze verhalen		158
5.1	Inleiding	157
5.2	Op zoek naar een nieuwe praktijk van levensbeschouwelijk leren	158
5.3	De context voor levensbeschouwelijk leren op beide scholen	161
5.4	De bekendheid van leerlingen met (religieuze) verhalen	164
5.5	De bekendheid van leerkrachten met (religieuze) verhalen	169
5.6	Een model voor creatief levensbeschouwelijk leren (2007)	171
5.7	De verkenning van creatieve werkwijzen	173
5.8	Ervaring met en reflectie op de zes creatieve werkwijzen	177
5.9	De verkenning van beide religieuze verhalen	180
Hoofdstuk 6: Ontwerp en uitvoering van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek		187
6.1	Inleiding	187
6.2	Vorbereiding van het empirisch onderzoek op beide scholen	188
6.3	Het ontwerp van de draaiboeken voor de onderzoeksweken	191
6.4	Beschrijving van de onderzoeksweken op beide scholen	209
6.5	Overzicht van verzamelde expressies in het narratief ontwikkelingsonderzoek	215

Hoofdstuk 7: Analyse van de expressies bij de Esternovelle	221
7.1 Inleiding	221
7.2 Beschrijving en analyse van de beeldende expressies	221
7.3 Beschrijving en analyse van de literaire/verbale expressies	236
7.4 Beschrijving en analyse van de ludieke expressies	246
7.5 Beschrijving en analyse van de reflexieve expressies	254
7.6 Beschrijving en analyse van de interactieve expressies	264
7.7 Karakteristieken en patronen in de interpretaties van de leerlingen	269
Hoofdstuk 8: Analyse van de expressies bij de Jozefsaga	273
8.1 Inleiding	273
8.2 Beschrijving en analyse van de beeldende expressies	287
8.3 Beschrijving en analyse van de literaire en verbale expressies	287
8.4 Beschrijving en analyse van de ludieke expressies	287
8.5 Beschrijving en analyse van de reflexieve expressies (stripverhalen)	296
8.6 Beschrijving en analyse van de interactieve expressies	302
8.7 Karakteristieken en patronen in de interpretaties van leerlingen	320
Hoofdstuk 9: Twee meervoudige gevalsstudies	325
9.1 Inleiding	325
9.2 Interpretaties eigen expressies door leerlingen van de Polsstok bij de Esternovelle	326
9.3 Interpretaties eigen expressies door leerlingen van de Wonderboom bij de Esternovelle	330
9.4 Interpretaties eigen expressies door leerlingen van de Polsstok bij de Jozefsaga	333
9.5 Interpretaties eigen expressies door leerlingen van de Wonderboom bij de Jozefsaga	336
9.6 Karakteristieken en patronen in de interpretaties van de leerlingen van hun expressies.	341
9.7 Verheldering van gevonden karakteristieken en patronen vanuit de vier concepten	345
9.8 Verhalend portret van vier leerlingen van de Polsstok	353
9.9 Verhalend portret van vier leerlingen van de Wonderboom	360
Hoofdstuk 10: Conclusies, discussies en implicaties	367
10.1 Inleiding	367
10.2 Een leeromgeving voor dialogiseren en metaforiseren	368
10.3 Vormen van dialoog en de eigen interpretaties van leerlingen	373
10.4 Verbeelding en de eigen interpretaties van leerlingen	380

10.5	Betekenis en zin ontdekken door het stimuleren van dialoog en verbeelding	384
10.6	Antwoord op de centrale onderzoeksvraag	388
10.7	'Metaforiseren met kinderen': een pleidooi voor een kinderhermeneutiek	391
10.8	'Samen zin en betekenis ontdekken': een pleidooi voor een pedagogiek van zingeving	397
10.9	Een leerlijn 'samen betekenis en zin ontdekken' op de basisschool	404
10.10	Professionalisering van leerkrachten	406
10.11	Gevolgen voor de opleidingen leerkracht basisonderwijs	408
	Literatuurlijst	411
	Samenvatting	439
	Summary	445
	Curriculum Vitae	450
	Lijst met codes van data, materialen en instrumenten (digitaal dossier)	452
	Lijst met codes van data, materialen en instrumenten (materieel dossier)	453

Voorwoord

De titel van dit promotieonderzoek “Speelruimte voor dialoog en verbeelding” treft precies de activiteiten waar ik me in mijn werkzame leven mee bezig heb gehouden. In mijn onderzoek en in mijn lessen en cursussen heb ik steeds de ruimte gezocht om te blijven spelen, de ruimte ook waarin verbeelding een kans kon krijgen. Van nature ben ik een verbinder en zoek ik steeds in dialoog contact met mensen van allerlei pluimage. Natuurlijk staat de titel vooral voor het onderzoek dat ik op de twee basisscholen De Wonderboom in Amersfoort en De Polsstok in Amsterdam heb verricht in de afgelopen vijf jaar (2008-2013). In het voorjaar van 2008 liep mijn eerste termijn van het lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling aan de Marnix Academie af. In een gesprek met twee leden van het College van Bestuur, Karel Aardse en Barbara de Kort, werd duidelijk dat de Marnix Academie het lectoraat graag wilde voortzetten en mij als lector de gelegenheid wilde geven om te promoveren. Gedurende deze tweede termijn kreeg ik van de Marnix Academie twee dagen per week om aan deze promotie te werken. Hiervoor dank ik hen heel hartelijk!

In de zomer van 2008 heb ik contact gezocht met prof. dr. Cok Bakker, hoogleraar levensbeschouwelijke vorming binnen de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. Samen met dr. Ina ter Avest (VU) heeft hij mij op stimulerende en kritische wijze begeleid bij het schrijven van dit proefschrift. Met genoegen kijk ik terug op de vele intensieve en kritische gesprekken die wij met elkaar gevoerd hebben.

De oogst van deze vijf jaar theoretisch en empirisch onderzoek ligt nu voor u. In de uitvoering van het onderzoek ben ik deels vertrouwde en deels nieuwe wegen gegaan. Dit had te maken met de specifieke vraagstelling van het onderzoek:

‘Op welke wijze stimuleren dialoog en verbeelding leerlingen van de basisschool tot het maken van eigen interpretaties van religieuze verhalen en zo tot het ontdekken van betekenis en zin?’

Door een instrument te ontwikkelen voor de analyse van vijf soorten (creatieve) expressies van de leerlingen, heb ik geprobeerd om een antwoord te vinden op bovenstaande vraagstelling. Op de achtergrond van het onderzoek speelt een vraag die momenteel actueel is in het basisonderwijs: *‘Kunnen leerlingen van de nieuwe generaties culturele, levensbeschouwelijke en religieuze bronnen op een persoonlijke wijze exploreren en ontdekken?’*

Veel mensen binnen en buiten de Marnix Academie hebben mij in de afgelopen vijf jaar gestimuleerd om dit onderzoek uit te voeren en tot een goed einde te brengen. Ik ben hen daarvoor enorm dankbaar. Speciaal noem ik enkele mensen die van bijzondere betekenis waren in deze periode: Jos Roemer, Hartger Wassink, Johan van den Berg, Monique Leijgraaf, Kees Meijlink, Elizabeth Rigg, Maarten en Jochem van den Berg, Bram Hogendoorn, Cocky Fortuin-van der Spek, Pim Mol, Aat van der Harst, Ineke van Keulen, Marianne Pijl, Dullyna van den Herik, Barbara de Kort en Abigail Pater.

Ik hoop van harte dat de nieuwe inzichten over en bouwstenen voor een vernieuwde praktijk van levensbeschouwelijk onderwijs die in dit onderzoek zijn ontwikkeld, een bijdrage mogen leveren aan de verdere uitbouw van creatief levensbeschouwelijk leren van alle leerlingen in het basisonderwijs. Als leerkrachten, opleidingsdocenten en Pabostudenten enthousiast raken voor de hier ontwikkelde werkwijze, is mijn missie geslaagd.

Hoofdstuk 1:

Probleemstelling, doelstelling, vraagstelling en indeling

1.1 Inleiding

In het eerste hoofdstuk presenteer ik de probleemstelling, de doelstelling en de vraagstelling van het onderzoek; verder beschrijf ik de aanpak en de indeling van deze studie. Het domein van onderzoek is levensbeschouwelijk leren en onderwijzen op de basisschool. Het onderwerp van onderzoek is betekenisverlening aan en zinontdekking met behulp van religieuze verhalen door basisschoolleerlingen, gestimuleerd door dialoog en verbeelding.

In de probleemstelling beschrijf ik uit welke praktijkvragen dit onderwerp is voortgekomen en wat de specifieke verlegenheidsituatie is waarvoor dit onderzoek antwoorden zoekt. In paragraaf 1.3 verken ik drie aspecten van de verlegenheidsituatie vanuit praktijk en theorie en worden enkele sleutelbegrippen verhelderd.

Bij de doelstelling (1.4) formuleer ik welke kennis dit theoretisch en empirisch onderzoek zal opleveren. Bij de formulering van de onderzoeksvraag en de deelvragen (1.5) omschrijf ik op welke vragen ik antwoord wil vinden door het uitvoeren van een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek dat toegespitst wordt in het schrijven van twee meervoudige gevalstudies.¹

De onderzoekspopulatie wordt gevormd door leerlingen van groep 6 van twee basisscholen (1.6). De vraagstelling van het onderzoek is gerelateerd aan de leeftijdsgroep van leerlingen van 9 à 10 jaar die op een aan hun leeftijd gebonden wijze leren, zich ontwikkelen en de werkelijkheid ontdekken. Leerkrachten en leerlingen van twee basisscholen participeren in de opzet en de uitvoering van het praktijkonderzoek: *De Wonderboom* in Amersfoort Noord en *De Polsstok* in Amsterdam Zuidoost. Beide scholen waren al betrokken bij eerder onderzoek en bij projecten van het lectoraat *Dynamische Identiteitsontwikkeling* (DIO).² In een

1 Clandinin, 2000, 2007; Egan, 1986; Bruner, 2002; Webster & Mertova, 2007; Verhesschen, 2003; Kohler-Riessman, 2008; Letschert, Letschert, Grabbe & Greven, 2006; Letschert, 2007; Josselson, 2011; Vgl. Braster, 2000; Yin, 2003; Hutje & Van Buren, 2006; Swanborn 2010a en 2010b. Voor een verdere verantwoording van de terminologie, zie hoofdstuk 4. In deze studie gebruik ik afwisselend de termen 'narratief ontwikkelingsgericht onderzoek' en 'narratief ontwikkelingsonderzoek'.

2 Het lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling (DIO) is ingesteld in 2004 aan de Marnix Academie in Utrecht. Het bestrijkt drie terreinen, te weten: de ontwikkeling van de dynamische identiteit van leerlingen, leerkrachten en scholen; de creatieve levensbeschouwelijke ontwikkeling en vorming van leerlingen en 'waarden-geladen' zingeving bij leerkrachten en scholen. De auteur van dit onderzoek is sinds de start lector binnen dit lectoraat.

vorig onderzoek heeft één groep 6 van de Wonderboom actief geparticipeerd.³ Bij een klein vooronderzoek (hoofdstuk 5) waren meerdere groepen 4 en 6 uit beide scholen betrokken. In paragraaf 1.7 typeer ik het theoretisch en empirisch onderzoek als een narratief, ontwikkelingsgericht onderzoek vanuit de interpretatieve onderzoekstraditie. De fasering van het gehele onderzoek in een uitgebreide verkenning (probleemverkenning in theorie en praktijk, contextanalyse, verkenning werkwijzen en verkenning religieuze verhalen), een theoretisch en een empirisch onderzoek, wordt toegelicht.⁴ In paragraaf 1.8 beschrijf ik de theoretische en praktische relevantie van het onderzoek. In 1.9 wordt de inhoud van elk van de tien hoofdstukken van deze studie kort weergegeven.

1.2 Verlegenheidssituatie⁵

Beide basisscholen die betrokken zijn bij dit onderzoek, hebben de ambitie tot het verder ontwikkelen van ‘creatief levensbeschouwelijk leren’ op de basisschool.⁶ Dat is een ambitie van beide scholen, die gezien traditie en fase van schoolontwikkeling, op verschillende wijzen wordt vormgegeven.⁷ Beide scholen beogen een ontwikkeling van een leerlijn levensbeschouwelijk leren, waarbij leerlingen zelf subject zijn van het leerproces. Op de ene school, de Polsstok, beoogt men deze leerlijn zoveel mogelijk in het kader van de Brede School-ontwikkeling vorm te geven. Onder die noemer werken drie scholen, een levensbeschouwelijke, een islamitische en een openbare basisschool, samen aan een praktijk van samen leren en samen leven. Op de andere school, De Wonderboom, zoekt men naar een nieuwe koers waarbij enerzijds de diversiteit in de leerlingenpopulatie onder ogen wordt gezien en anderzijds wordt gezocht naar nieuwe vormen om alle leerlingen te betrekken bij een leerlijn levensbeschouwelijk leren. De geformuleerde ambitie op deze twee scholen is herkenbaar op andere basisscholen in Nederland. Recent onderzoek in Zeeland

3 De Wonderboom participeerde in een theorie- en praktijkonderzoek naar levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerkrachten (2004-2008). Vgl. Rigg & Van den Berg, 2008.

4 Vgl. het overzicht van alle fasen en instrumenten in het onderzoek in hoofdstuk 4.5.

5 De term ‘verlegenheidssituatie’ ontleen ik aan Harinck, 2006.

6 *Creatief levensbeschouwelijk leren* is de omschrijving van een model voor levensbeschouwelijk leren dat in 2007 ontwikkeld is, onder andere door de auteur van dit onderzoek. Het model staat aan de basis van de werkwijzen die met leerkrachten van beide betrokken basisscholen zijn verkend in het najaar van 2009. Vgl. hoofdstuk 5.

7 De term ‘ambitie’ ontleen ik aan Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009, die de term ‘probleemstelling’ te negatief geladen vinden. Een ‘ambitie’ formuleren duidt op het benoemen van een ‘wenkend perspectief’. De collectieve ambitie van de Polsstok is in diverse documenten geformuleerd, zowel in rapportages van het meerjaren traject rond de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen van Stichting Bijzonderwijs onder de titel: ‘*Samen zijn ontdekken*’ (Van den Berg, 2004), als in de rapportage van Ter Avest & Clement (2008) ‘Samen School Maken in DE Bijlmer’. Op de Wonderboom is de ambitie geformuleerd in een visiedocument op onderwijs uit 2011, onder de titel ‘Respect voor eigenheid, beroep op eigenaarschap en aandacht voor je eigen wijze’.

naar een nieuwe wijze van levensbeschouwelijk leren voor het bijzonder en het openbaar onderwijs toont aan dat de behoefte aan nieuwe vormen van levensbeschouwelijk onderwijs breed leeft.⁸

Op beide scholen blijkt uit de formulering van bovengenoemde ambitie dat de bestaande situatie op school ten aanzien van levensbeschouwelijk leren nog verwijderd is van de gewenste situatie. Er zijn obstakels te overwinnen op weg naar levensbeschouwelijk onderwijs, waarbij leerlingen subject in het leerproces zijn. Eén van de verlegenheidssituaties kwam aan het licht tijdens participatie van de Wonderboom aan een vorig praktijkonderzoek.⁹ Op de Polsstok werd eenzelfde situatie zichtbaar bij de deelname aan een langer lopend project rond levensbeschouwelijk leren van Stichting Bijzonderwijs.¹⁰ Deze verlegenheidssituatie werd na gezamenlijke bezinning met beide scholen door mij als onderzoeker in twee vragen geformuleerd:

1. Hoe zou een leeromgeving eruit zien die het levensbeschouwelijk leren van alle leerlingen in interactie met een levensbeschouwelijke vraag, thema of bron zou stimuleren?
2. Hoe zouden *alle* leerlingen op beide scholen op een uitnodigende manier kennis kunnen maken met culturele en religieuze verhalen uit culturele en religieuze tradities?

De eerste vraag is een vraag naar de vormgeving van levensbeschouwelijk leren in een leeromgeving waarin leerlingen subject van leren kunnen worden. Dat vraagt om de inrichting van een leerrijke omgeving, waarbinnen leerlingen - individueel én samen - een levensbeschouwelijke vraag, thema of bron kunnen verkennen en onderzoeken om zo betekenis te verlenen en zin te ontdekken. Het vraagt in feite naar een leeromgeving waarbinnen alle leerlingen in hun diversiteit in interactie met een verhaal of participatie aan een ritueel tot eigen betekenisvolle en zinvolle interpretaties kunnen komen.

De tweede vraag laat zien dat deze twee scholen het belangrijk vinden dat *alle* leerlingen op een uitnodigende manier kennis maken met verhalen uit culturele en religieuze tradities. Levensbeschouwelijke en religieuze verhalen zijn volgens beide scholen dragers van wijsheid, ervaring en inzicht, en die verhalen verdienen het om gekend en toegeëigend te worden door nieuwe generaties.¹¹

8 Parlevliet, Van den Berg & Zondervan (red.) (2013). *Het kind en de grote verhalen. Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.

9 Zie noot 3.

10 Rigg & Van den Berg (2008). *Identiteit ontwikkel je samen*. Vgl. noot 7.

11 Beide betrokken scholen zijn basisscholen met resp. een christelijke (Wonderboom) en een levensbeschouwelijke

De verlegenheid op beide scholen bestaat hierin, dat veel leerkrachten wel ervaring hebben met het vertellen of voorlezen van deze verhalen in de context van een dagopening, maar weinig of geen ervaring om de verhalen door leerlingen zelf te laten exploreren en ontdekken. Hoe zou een pedagogiek en didactiek eruit kunnen zien, waardoor leerlingen *individueel én samen* op een speelse wijze vertrouwd raken met de symbooltaal van deze verhalen? Zouden leerlingen deze verhalen ook zelf kunnen leren interpreteren? En wat voor vaardigheden hebben zij daarvoor nodig? Op welke mentale vermogens van leerlingen wordt een beroep gedaan als het om het individueel én samen interpreteren van een cultureel of religieus verhaal gaat?

De bestaande praktijk van levensbeschouwelijk onderwijs op beide scholen, zo stellen leerkrachten in beide scholen vast, stelt de leerlingen onvoldoende in staat subject te worden van levensbeschouwelijk leren. De momenten hiervoor blijven veelal beperkt tot de dagopening en tot deelname aan enkele belangrijke feesten door het jaar heen. De bestaande onderwijspraktijk voor levensbeschouwelijk leren wordt sterk door het gebruik van methoden bepaald.¹² De ervaring op de twee onderzoeksscholen weerspiegelt zich op andere basisscholen in het land. Zowel de ervaringen in het genoemde project in Zeeland als in scholen in de provincie Utrecht laten zien, dat de aandacht en ruimte voor levensbeschouwelijk leren beperkt blijft tot de randen van de dag.¹³ Tegelijkertijd wordt in visiedocumenten de wens uitgesproken (ambitie) jonge mensen te willen vormen tot ‘wereldburgers’ en tot mensen die nieuwsgierig, onbevangen en verwonderd in het leven staan. In het licht daarvan wordt kennismaking in alle groepen met waardevolle culturele en religieuze wijsheidstradities als wenselijk beschouwd.¹⁴ Overleg met beide scholen leidde er toe, in aansluiting op hun geformuleerde ambitie, om de focus in het onderzoek te richten op de vraag hoe *alle* leerlingen in beide scholen kennis zouden kunnen maken met waardevolle culturele en religieuze verhalen door een krachtige leeromgeving in te richten waarbinnen leerlingen zich levensbeschouwelijk zouden kunnen ontwikkelen. Hoe zou een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren er uit kunnen zien? Wat verstaan we eigenlijk onder de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen? Welke vermogens en vaardigheden dienen bij leerlingen ontwikkeld te worden willen ze levensbeschouwelijk kunnen leren? En hoe zouden leerlingen van de 21e eeuw kennis kunnen maken met culturele en religieuze verhalen

(Polstok) grondslag. Op beide scholen nemen culturele en religieuze verhaaltradities een belangrijke plaats in.

12 Beide scholen werken met een methode voor levensbeschouwelijk onderwijs. Op de Polstok werkt men met de methode *Hemel en Aarde*. Op de Wonderboom werkt men met de methode *Trefwoord*. Zie verder noot 19.

13 Vgl. verslagen van begeleiding van trajecten levensbeschouwelijke vorming in de regio Utrecht, opgesteld door het Kenniscentrum *School en Identiteit* van het Marnix Onderwijscentrum, over de periode 2008-2012.

14 Vgl. visiedocument de Polstok, 2010; visiedocument De Wonderboom, 2010-2011.

op een creatieve manier? Over dit onderwerp wil ik in deze studie theoretische en praktische kennis construeren. De verlegenheid met het onderwerp, evenals ideeën om deze verlegenheid te boven te komen, leven niet alleen binnen de twee onderzoeksscholen maar op veel meer bijzondere en openbare basisscholen in Nederland. Ideeën en gedachten over dit onderwerp zijn gearticuleerd in godsdienstpedagogische studies van de laatste twee decennia uit o.a. Nederland, België, Engeland en Duitsland.¹⁵ Uit deze literatuur blijkt dat er nog onvoldoende kennis bestaat over de vraag hoe leerlingen individueel én samen betekenis en zin kunnen ontdekken in hun kennismaking met culturele en religieuze verhalen. Ook is er tot nu toe onvoldoende kennis geconstrueerd over de bekwaamheid tot metaforiseren en dialogiseren van leerlingen in relatie tot hun kennismaking met religieuze verhalen.¹⁶

In de volgende paragraaf verken ik een drietal aspecten uit van de geformuleerde probleemstelling uit om vervolgens de doelstelling en de vraagstelling van het onderzoek te formuleren. Deze aspecten zijn:

1. Hoe ziet een leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren er uit die het mogelijk maakt om te symboliseren en te dialogiseren met religieuze verhalen?
2. Welke vermogens van leerlingen dienen geactiveerd te worden om hun levensbeschouwelijke ontwikkeling te stimuleren?
3. Hoe kunnen alle leerlingen op de basisschool kennis maken met de beeldtaal van levensbeschouwelijke / religieuze bronnen en hoe kunnen zij die symbooltaal leren begrijpen en interpreteren in hun zoektocht naar betekenis en zin?

In de verkenning van het eerste aspect wil ik verhelderen hoe de inrichting van een krachtige leeromgeving het levensbeschouwelijk leren van leerlingen met elkaar en met levensbeschouwelijke bronnen mogelijk maakt. In het licht

15 Miedema in Miedema & Vroom, 2002, pp.73-94; Lanser-Van der Velde in Miedema & Bertram-Troost, 2006, pp.93-103; Ter Avest in Miedema & Bertram-Troost, 2006, pp.241-252; Miedema in Alma, Janssen, Van Lier, Miedema & Van Spaendonck, 2000, pp.72-87; Pollefeyt & Bieringer in De Tavernier (red.), 2004, pp.19-47; Raes en Schmidt in Pollefeyt (red.), 2003, pp.117-128 resp. pp. 129-149; Miedema in Van Oers, Leeman & Volman (red.), 2009, pp. 69-78; Sterkens & Vermeer in Pollefeyt & De Boeck (red.) 2012, pp.51-77; Moyaert in Pollefeyt & De Boeck, pp. 203-227; Boeve in Pollefeyt & De Boeck, pp. 29-258; Roebben, 2007, Deel 2, pp.105-176; Roebben, 2012, pp. 23-60; Grimmith, 2000; Hull, 1991, 1998, 2001; Jackson, 1997, 2004, 2012a en 2012b; Stern, 2006, 2007, 2009; Igrave, 2001, 2003, 2005; Schweitzer, 2000, 2003, 2006, 2011; Oberthür, 1998/2004.

16 Onder 'metaforiseren' versta ik 'het leren lezen, begrijpen en interpreteren van de beeldtaal van een culturele of religieuze bron onder activering van de verbeelding en het maken van creatieve verbindingen met de eigen leef- en beleavingswereld'. Onder 'dialogiseren' versta ik 'het (h)erkennen van de (A)nder / het andere als subject in een ontmoeting en het ontdekken van de eigen stem waarbij beide(n)veranderen door de ontmoeting'. Vgl. hoofdstuk 2.5, 2.10 en 3.5. Vgl. ook hoofdstuk 10.1 en 10.7.

daarvan definieer ik ook wat ik versta onder levensbeschouwing, religie en levensbeschouwelijk leren. Met de exploratie van het tweede aspect verduidelijk ik dat levensbeschouwelijk leren met de leerling als subject, een heldere visie op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van iedere leerling vooronderstelt: welke mentale en talige vermogens van leerlingen dienen daarbij geactiveerd te worden? Tenslotte wil ik met de verkenning van het laatste aspect verhelderen hoe leerlingen individueel én samen, kennis kunnen maken met waardevolle verhalen uit culturele en religieuze tradities. En vooral hoe ze geoefend kunnen raken in het spelenderwijs leren begrijpen en duiden van de beeldtaal van deze verhalen.

1.3 Drievoudige verkenning

In deze verkenning beschrijf ik de praktijk op beide basisscholen ten aanzien van de drie aspecten van de probleemstelling. Daarnaast geef ik een uitsnede van relevante kennis over genoemde aspecten in de literatuur.¹⁷ Een aantal belangrijke begrippen in deze studie definieer ik omwille van de helderheid tijdens de beschrijving van deze drie aspecten.

Een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren

Ik begin met het concept van een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren. Op beide basisscholen is in de praktijk een discrepantie te bespeuren tussen nieuwe vormen van coöperatief en creatief leren bij de vakken taal, rekenen en wereldoriëntatie en het gebrek daaraan bij de vormingsgebieden cultuureducatie en godsdienst / levensbeschouwing. Waar bij de andere vakken een krachtige leeromgeving gecreëerd wordt, bijvoorbeeld volgens de principes van coöperatief leren (CL) of verhalend ontwerpen (VO), gebeurt dit bij cultuureducatie en bij levensbeschouwing / godsdienst naar mijn waarneming nog nauwelijks.¹⁸

17 Ik gebruik in het literatuuronderzoek in deze studie literatuur uit zeven disciplines: de (godsdienst)pedagogiek, de (godsdienst)didactiek, de (godsdienst)psychologie, de (godsdienst)filosofie, de literatuurwetenschappen, de cultuurwetenschappen en de bijbelse theologie. Voor de laatste term gebruik ik in deze studie de term 'narratieve theologie'. De 'narratieve theologie' is gericht op de 'hermeneutiek van de vertelde en verbeelde religie' (terminologie Bas van den Berg) en ontwikkelt concepten en theorie over de interpretaties van het corpus verhalen en verbeeldingen in religieuze tradities. Daarnaast is de 'werkingsgeschiedenis' van de interpretaties van deze wijsheidstradities van belang evenals hedendaagse interpretaties van uitingen van de vertelde en verbeelde religie. Vgl. Alter, 1981; Auerbach, 1946; Bar-Efrat, 1989; De Boer, 1989, 1996, 1997; 2003; Dingemans, 2000; Fokkelman, 1995; Frei, 1974; Gadamer, 1960/1975/1990; Ganzevoort, 1998, 2006, 2007; Green, 1987; Heschel, 1951/2011, 1955/2005 en 1965/1992; Hetteema, 1996; Kearney, 1984, 1988, 2001, 2002, 2003, 2011; Kepnes, 1992; Koster, 2005; Nussbaum, 1990; Van Peursen, 1992, 1993; Ricoeur, 1975, 1983, 1983-1985, 1986, 1995; Steiner, 1990; Stoker, 2000; Thiselton, 1992; Vanhoozer, 1990; Vroom, 1995.

18 De Wonderboom is bekend met de principes van *Coöperatief Leren* zoals verwoord door Kagan (Kagan, 1994): 'Gelijke deelname (leerlingen leren door interactie met leerinhouden en met medeleerlingen); individuele aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane interactie (leerlingen krijgen ruimte om zich te uiten naar elkaar toe).' Het onderwijs op de Polsstok is beïnvloed door de principes van coöperatief leren, en

Op beide scholen wordt met een methode voor godsdienst / levensbeschouwing gewerkt, die qua benadering een gewenste overgang van een praktijk van kennisoverdracht naar een praktijk van samen onderzoeken en ontdekken van levensbeschouwelijke vragen en thema's in mogelijk zou maken. Maar deze ruimte in de methoden heeft op de basisscholen nog niet geleid tot een praktijk van levensbeschouwelijk leren met leerlingen als subject.¹⁹ De praktijk van levensbeschouwelijk leren op veel bijzondere basisscholen is beperkt tot de momenten van rituele dagopeningen en dagsluitingen, waarin kinderen een bijbelverhaal horen of deelnemen aan kleine rituele handelingen (gebed, lied). Er zijn slechts enkele praktijken bekend waarin levensbeschouwelijk leren vanuit het perspectief van leerlingen plaats vindt in gestructureerde activiteiten de hele dag door.²⁰

In hedendaagse theorievorming over leren worden twee processen onderscheiden die betekenisvol leren stimuleren. Volgens onderwijskundige Illeris komen leerlingen tot betekenisvol leren als de interactie tussen leerlingen onderling, en tussen leerlingen en de sociale omgeving wordt gestimuleerd. Een andere stimulans is de rol van *incentives*, bijvoorbeeld het prikkelen van de verbeelding of het wekken van de nieuwsgierigheid van leerlingen bij een onderwerp.²¹ Tot 1980 was theorievorming over leren vooral gericht op het thema kennisverwerving. Vanaf 1990 verschoof de focus naar leren als een sociaal en interactief proces tussen de leerling en de omgeving. Illeris ontwikkelt vanuit die omslag in focus een triadisch leermodel waarin hij drie dimensies onderscheidt: de dimensie van inhouden, gekarakteriseerd door de termen kennis, inzicht en vaardigheden; de dimensie van 'incentives', gekarakteriseerd door de termen motivatie, emotie en wil, en de dimensie van de interactie van de lerende met de sociale en materiële omgeving, gekarakteriseerd door de termen actie, communicatie en coöperatie. Door de inhoudsdimensie wordt het handelen, kennen en begrijpen van de lerende ontwikkeld en kan een leerling betekenis, d.w.z. een samenhangend inzicht in een onderwerp ontwikkelen. Door deze dimensie ontwikkelt de lerende ook het vermogen om adequaat te functioneren in wisselende contexten. De

daarnaast ook door die van *Verhalend Ontwerpen* (sleutelvragen stellen, aansluiten op de eigen nieuwsgierigheid van kinderen, kinderen zelf een thema laten onderzoeken en ontwerpen). Vgl. Letschert, Letschert-Grabbe & Greven, 2006.

19 Op de Polstok wordt de methode *Hemel & Aarde* gebruikt en op de Wonderboom de methode *Trefwoord*. Hemel & Aarde zoekt een evenwicht tussen enerzijds leerlingen kennis laten maken met rijke levensbeschouwelijke tradities en anderzijds hen zelf deze tradities laten ontdekken. Aan deze methode ligt een duidelijke visie op levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen ten grondslag. Vgl. De Schepper, 2004. Aan Trefwoord ligt een visie op levensbeschouwelijk leren en levensbeschouwelijke ontwikkeling ten grondslag die meer gericht is op kennisoverdracht.

20 Vgl. noot 9. In het onderzoekstraject op openbare en bijzondere scholen in Zeeland (2009-2011) zijn voorbeelden van een nieuwe praktijk zichtbaar gemaakt. Vgl. Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013.

21 Vgl. Illeris, 2007, pp. 22-29.

stimulusdimensie mobiliseert de energie om te leren. Het kan nieuwsgierigheid, onzekerheid, een emotie of een verlangen zijn die de lerende persoon uitdaagt nieuwe kennis te zoeken en zich vaardigheden eigen te maken. Door deze dimensie wordt de gevoeligheid van de lerende persoon in relatie tot zichzelf en zijn omgeving ontwikkeld. De inhouds- en stimulusdimensie activeren elkaar wederkerig in het proces van kennisconstructie. De inhoud die geleerd wordt is altijd gekleurd door de mentale energie die gemobiliseerd wordt voor het leerproces. De interactieve dimensie integreert de persoon in relevante contexten en gemeenschappen. Deze dimensie draagt bij aan de ontwikkeling van de socialiteit van de lerende.

De theorie van Illeris stelt mij in staat drie dimensies van leren te onderscheiden die leiden tot kenniscreatie rond een onderwerp, tot het versterken van betrokkenheid op het onderwerp en tot het stimuleren van interactie en samenwerking tussen leerlingen in een krachtige leeromgeving. Nieuw in de theorie van Illeris is de verbinding die hij legt tussen beweegredenen die de lerenden motiveren tot kenniscreatie en de inhouden waarover kennis wordt geconstrueerd. Door beweegredenen als nieuwsgierigheid, verwondering of verbijstering wordt een emotionele betrokkenheid op het onderwerp gegenereerd. Die emotionele betrokkenheid maakt het mogelijk dat leerlingen een onderwerp beter leren kennen of juist niet willen leren kennen. De door hem benoemde dimensies zijn herkenbaar in alle vormen van leren binnen het basisonderwijs. Ook levensbeschouwelijk leren kan beschreven en verhelderd worden vanuit dit triadisch leermodel. Levensbeschouwelijk leren is daarbinnen voorstelbaar als een proces van betekenis verlenen en zin ontdekken rond een onderwerp door de vermogens tot nieuwsgierigheid, verwondering of verbijstering van leerlingen te activeren en leerlingen door vormen van interactie en van dialoog een onderwerp te laten exploreren.

Verwante termen voor de drie genoemde dimensies van leren bij Illeris zijn te vinden in het proefschrift van Ruijters, *Liefde voor leren*.²² Als een omgeving leerlingen uitdaagt in samenwerking en dialoog een thema of bron te verkennen, stimuleert dat *dialogisch* of *participierend* leren.²³ Als een leeromgeving leerlingen uitdaagt een thema of bron (inhoud) te exploreren vanuit eigen vragen en nieuwsgierigheid, stimuleert dat *betrokken* of *onderzoekend* leren.²⁴ En als leerlingen worden uitgedaagd eigen verbindingen te creëren tussen wat zij kennen en nog niet kennen stimuleert dat *creërend* of *ontdekkend* leren.²⁵ Theorieën van

22 Ruijters, 2006. Vgl. Ruijters & Simons, 2012.

23 Ruijters, 2006; Ruijters & Simons, 2012; Illeris, 2007; Wells, 1999; 2001; Renshaw & Van der Linden, 2004.

24 Van Oers, 2009; Letschert, 2006; Wells, 1999; Egan, 1997; Vgl. Ruijters, 2006, pp. 118-123.

25 Bruner, 1996; Egan, 1997; Eisner, 2002; Sefton-Green, 2008; Runco, 2007; Stern, 2009.

Illeris en Ruijters gaan uit van een sociaal constructivistische visie op leren.²⁶ Illeris verbindt in zijn model het verwerven van kennis met de mentale energie die nodig is om aan het onderwerp betekenis te kunnen verlenen.²⁷

Sociaal constructivistische studies over leren bouwen voort op ideeën van de Amerikaanse pedagoog en filosoof Dewey (1859 -1952) en op die van de Russische cultuurpsycholoog Vygotsky (1896-1934).²⁸ In de *pragmatische school* van Dewey ligt de nadruk op leren als sociale activiteit in interactie (*transaction*) met de omgeving en op leren als het samen gaan van handelen en denken.²⁹ De leertheorie van Vygotsky en zijn leerlingen gaat uit van het idee dat mensen leren en zich ontwikkelen door *deel te nemen* aan sociale en culturele praktijken. Door zich actief culturele artefacten uit de omringende cultuur in hun materiële, verbale en mentale dimensie eigen te maken (bijvoorbeeld taal, grafische symbolen, spel), internaliseren leerlingen deze artefacten. Zij ontwikkelen tegelijkertijd de verbale en mentale vaardigheden om zich te kunnen oriënteren in de werkelijkheid, te communiceren met hun omgeving om zo in wisselwerking met die omgeving betekenis en zin te construeren.³⁰ De traditie van Dewey is vanaf de jaren '80 van de vorige eeuw buiten de grenzen van de Verenigde Staten van Amerika herontdekt en speelt op dit moment in de ontwikkeling van de Nederlandse (godsdienst)pedagogiek een belangrijke rol.³¹ De cultuurhistorische theorie van Vygotsky is in Europa en de Verenigde Staten van Amerika eveneens herontdekt in de jaren '80 van de vorige eeuw en heeft sindsdien een hoge vlucht genomen zowel in (godsdienst) psychologisch en (godsdienst) pedagogisch onderzoek naar betekenisvol leren en naar de persoonsvorming, de sociale en culturele vorming van leerlingen.³²

Beide stromingen, de pragmatische en de cultuurhistorische school, zien leren als een sociale activiteit waardoor een leerling in een voortdurende dialoog met anderen en met cultuuruitingen zich kan verbinden met de werkelijkheid om zich heen. Door betekenis te ontdekken in die relaties kan hij of zij kennis (wijsheid en inzicht) creëren. Kenniscreatie komt tot stand door betekenisverlening

26 Vgl. Berding & Pols, 2009, p.179.

27 Vgl. Illeris, 2007, p.27. Vygotsky, 1934/1986.

28 Lave, & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wells, 1998; Wells & Claxton, 2001; Renshaw & Van der Linden, 2004;

29 Dewey, 1938 /1999; Berding, 1999; Biesta & Miedema, 1999.

30 Vygotsky, 1978,1997; Bakhtin 1981, 1986; Bruner, 1986, 1996; Wells 1999; Wertsch 1991, Wertsch 1998.

31 Biesta, 1992; Biesta, Miedema & Berding, 1997; Berding, 1999; Miedema, 1995, 2002; Lanser-van der Velde, 2000. De belangrijkste studies van Dewey die in dit proefschrift een rol spelen zijn: Dewey, *A Common Faith*, 1934; *Art as Experience*, 1934/1980; *Experience and Nature*, 1925 /1981 en *Experience and Education*, 1938 /1999.

32 Bruner, 1986, 1990, 1996; Vgl. Egan, 1986, 1990, 1997, 2005; Vgl. Van Oers, 1992, 2005, 2009; C.Hermans, 2001, 2005, 2008. De belangrijkste studies van Vygotsky die in dit proefschrift aan de orde komen zijn: Vygotsky *Mind in Society*, 1978; *Thinking and Speech*, 1982 en *Educational Psychology*, 1997.

en zingeving aan de sociale werkelijkheid waar de persoon die leert deel van uitmaakt. In het proefschrift van Ruijters valt één leervoorkeur van leerlingen op die met de term *ontdekken* wordt aangeduid. In leren als ontdekken vormen inspiratie en creatieve onrust de basisemotie, is het leren gericht op persoonlijke betekenisverlening en creativiteit, en ontstaat leren in een geïnspireerde ontmoeting met anderen en met diverse bronnen.³³

De krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren wil ik op basis van bovenstaande theorievorming van Illeris en Ruijters omschrijven als een omgeving waarin leerlingen worden uitgedaagd om een onderwerp (vraag, thema, bron) te onderzoeken en - gedreven door nieuwsgierigheid en met behulp van de verbeelding - kennis over dat onderwerp te construeren. Een leeromgeving kan uitdagend worden voor leerlingen als zij bij het onderzoek van een levensbeschouwelijk verschijnsel gestimuleerd worden tot dialoog met elkaar en met het onderwerp en als zij geactiveerd worden door nieuwsgierigheid en verbeelding het onderwerp op creatieve wijze te interpreteren om zo betekenis en zin te ontdekken.



Figuur 1: Vormen van leren in de educatieve speelruimte

In de Nederlandse (godsdiens) pedagogiek is dialogisch lernen (under de namen participierend of interactief lernen) gethematiseerd under andere door Hermans en Schaap.³⁴ Hermans actualiseert in zijn uitwerking van het concept *participierend lernen* vooral het gedachtegoed van Vygotsky und Bakhtin. Participierend lernen is in zijn ogen op te vatten als een wijze van lernen waarbinnen leerlingen deelnemen an *religieuze praktijken* om zo tot betekenisverlening und zingeving te komen. De invloed von Bakhtin kommt in de studie von Hermans vooral ter sprake waar het *dialogische aspect* von participierend lernen an de orde is. Schaap heeft in diverse studies de principes von interactief of dialogisch

33 Omschrijving von Ruijters, 2006, pp. 207-226; Vgl. ook Ruijters & Simons, 2012, pp. 332-333. Vgl. Illeris, 2007, pp. 22-29.

34 C. Hermans, 2001, 2002, 2005, 2008; Schaap, 1994, 2001; Mercer, 1999.

leren onderzocht. Levensbeschouwelijk leren als kennis verwerven heeft een lange traditie in godsdienstpedagogisch onderzoek.³⁵ Relatief onderbelicht in godsdienstpedagogisch onderzoek is *creërend* of *ontdekkend* leren zoals verwoord bij Sfard, Ruijters en Simons.³⁶ Bij ‘leren als creëren / ontdekken’ ligt het accent op de ontwikkeling van *creativiteit* bij leerlingen, op de versterking van hun vermogens tot verwonderen en verbeelden en op hun mentale vaardigheden als spelen en creëren.³⁷ Kenmerken van creërend / ontdekkend leren komen aan bod in studies van o.a. Egan, Eisner en Letschert over interactief en creatief leren van leerlingen.³⁸

Samenvatting

In de verkenning van het eerste aspect van de verlegenheidssituatie wordt helder uit praktijk en theorie dat levensbeschouwelijk leren gestalte kan krijgen in een krachtige leeromgeving die leerlingen uitnodigt tot dialogisch, onderzoekend en creërend leren. In een dergelijke omgeving kunnen leerlingen worden aangespoord tot interactie, creativiteit en reflectie waardoor zij betekenis kunnen verlenen aan en zin kunnen ontdekken in hun exploratie van een levensbeschouwelijke vraag, een levensbeschouwelijk thema of een levensbeschouwelijke bron. Levensbeschouwelijk leren in de basisschool wordt betekenisvol en zinvol voor leerlingen op de momenten dat interactie en dialoog tussen leerlingen, en tussen leerlingen en een onderwerp worden geïntensiveerd en op momenten dat hun creativiteit en hun nieuwsgierigheid worden geactiveerd.

Excurs 1. Levensbeschouwing, religie en levensbeschouwelijk leren

Voordat ik het concept ‘levensbeschouwelijk leren’ beschrijf, omschrijf ik eerst de begrippen ‘levensbeschouwing’ en ‘religie’ in relatie tot elkaar. Ik maak onderscheid tussen een persoonlijke levensbeschouwing en de levensbeschouwing van een gemeenschap. Hetzelfde geldt voor een persoonlijke, religieuze levensbeschouwing en religie als een cultuurvorm van een gemeenschap.

Onder een ‘persoonlijke levensbeschouwing’ versta ik: De ontwikkeling van een persoonlijke levensvisie, levenswijze en levensinstelling, uitgedrukt in een verhaal. Dit verhaal vertelt over het persoonlijk leven, het samen leven met anderen, het leven in de wereld en het leven in relatie tot wat van uiteindelijke zin en

35 E.T. Alii, 2009.

36 Ruijters baseert zich daarbij op werk van Sfard. Vgl. A. Sfard (1998), On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one, *Educational Researcher* 27 (2) 4-13. Vgl. Ruijters, 2006, Ruijters & Simons, 2012; Illeris, 2007.

37 De Schepper, 2004; Van den Berg, Van Steenis & De Valk, 2007; Roebben, 2007, 2009, 2011.

38 Eisner, 2002; Egan, 1990, 1992, 1997, 2005, 2008, 2010; Letschert, 2003; Letschert, Letschert-Grabbe & Greven, 2006; Letschert, 2007. Vgl. ook Sefton-Green, 2008; Runco, 2007; Stern, 2009.

waarde wordt geacht (transcendentie).³⁹ Dit zelfverhaal dient als een persoonlijk interpretatiekader waarmee aan de werkelijkheid zin en betekenis wordt gegeven.⁴⁰ Een persoonlijke levensbeschouwing als verhaal geeft uitdrukking aan wat een persoon in diens visie, levenswijze en instelling voor zinvol en van ultieme waarde houdt.

Een levensbeschouwing als kenmerk van een gemeenschap is te omschrijven als: ‘een cultuurvorm waarbinnen mensen op symbolische en dialogische wijze met elkaar een ruimte creëren waarbinnen zij in hun interactie met en interpretatie van de werkelijkheid betekenis en zin ontdekken, in het bijzonder met datgene wat zij daarin van uiteindelijke waarde en zin achten.’⁴¹ Beide, de persoonlijke levensbeschouwing en de levensbeschouwing van een gemeenschap krijgen in de moderne, Westerse samenleving vorm binnen een plurale context. In die context van diversiteit ontmoeten mensen anderen en is een ontmoeting tegelijkertijd ook een confrontatie met die anderen, omdat die verschillen. “De ontmoeting met de ander in diens andersheid is ook de confrontatie met de mogelijkheid dat de werkelijkheid anders zou kunnen zijn dan wij in onze beperktheid dachten.”⁴² In theorievorming over levensbeschouwing wordt verder onderscheid gemaakt tussen een inhoudelijke en een functionele benadering. In de inhoudelijke benadering wordt levensbeschouwing onderscheiden naar een aantal dimensies, waaronder een existentiële en een spiritueel-transcendente dimensie.⁴³ Deze laatste dimensie is te omschrijven in termen van het overstijgen (transcenderen) van de grenzen van ons bestaan, de mens in aanraking brengen met dat wat uiteindelijk zin geeft of in termen van een onderbreking van het dagelijks bestaan door de ontmoeting met een ander of het andere die wat van ultieme waarde is representeert. Het is de *alteriteit* van de ander/het transcendente die/dat uniek en anders is in de ontmoeting. In een ontmoeting wordt in de woorden van Ganzevoort een “tussenruimte [gecreëerd] die niet door één van beide personen kan worden toegeëigend.” Als ‘bron van zingeving’ kan een levensbeschouwing antwoorden aanreiken op vragen naar uiteindelijke zin van het leven. Een

39 Transcendentie in relatie tot levenbeschouwing omschrijf ik met de woorden van Alma & Smaling als ‘het overstijgen van het alledaagse, het voor de hand liggende, het bekende en het vertrouwde, het het exploreren van en het reiken naar het nieuwe, het andere, het onbekende’. Vgl. Alma & Smaling, 2010, p.21.

40 Bij deze omschrijving heb ik gebruik gemaakt van studies van Alma & Smaling, 2010; Ganzevoort, 2006, 2007; Hijmans & Smaling, 1997; Vroom, 2003; Droogers, 2010; Dingemans, 2000; Tillich, 1987; Heschel, 1955/2005; Roebben, 2009, 2011.

41 Deze omschrijving is een eigen variant op de omschrijving van cultureel antropoloog Droogers in zijn boek *Zingeving als spel*, 2010. “Levensbeschouwing is een cultuurvorm waarmee mensen, op een speelse en toch serieuze manier, aftastend en benoemend zin geven aan de eigen menselijke werkelijkheid.” (Droogers, 2010, p.24). Ik heb zijn omschrijving uitgebreid en gevarieerd op basis van studies van Pruijser, 1983, 1992; Winnicott, 1971; Ganzevoort, 2007; Alma, 2005, 2007; Alma & Smaling, 2010; Roebben, 2009, 2011; Roumen, 2012.

42 Vgl. Ganzevoort, 2007, p.19.

43 Alma en Smaling, 2010; E.T. Alii, 2009.

persoonlijke levensbeschouwing geeft richting aan iemands leven, reikt waarden aan voor iemands keuzes, biedt een cognitieve samenhang en geeft een gevoel van geborgenheid en van nieuwsgierigheid naar het onbekende.⁴⁴

Vroom onderscheidt in een grondslagenstudie seculiere en religieuze levensbeschouwingen.⁴⁵ Seculiere levensbeschouwingen (zowel van persoon als gemeenschap) erkennen geen zijn of zijnde buiten de wereld zoals die door mensen in de dagelijkse ervaring te kennen is, maar erkennen een ‘wereld-in-tussen’ die gecreëerd wordt in de ontmoeting met anderen en/of het andere door o.a. muziek, mythen, beeldende kunst, theater, dans of rituelen.⁴⁶ Deze symbolische tussenwereld overstijgt dat wat direct zichtbaar en bekend is en maakt ruimte voor het onbekende. Het overstijgende wordt ook gezien als een vorm van transcendentie en wordt aangegeven met de term: ‘horizontale transcendentie.’⁴⁷

Religieuze levensbeschouwingen erkennen in de visie van Vroom een ‘Ander’ of het ‘transcendente’ / ‘heilige’ / ‘onzegbare’ die/dat te ervaren is in ontmoetingen met anderen en het andere in een symbolische tussenruimte.⁴⁸ Aan dergelijke zinervaringen wordt uiting gegeven in metaforische of symbolische taal. Een aantal religies noemt deze relatie met die aanwezigheid ‘God’, en zijn in die zin te omschrijven als ‘godsdiensten’. In andere religies wordt de presentie van het ‘transcendente’ / ‘heilige’ / ‘onzegbare’ ervaren als een groter geheel waar mensen zich mee kunnen verbinden of als een werkelijkheid die hen aanspreekt en hen uitdaagt in hun handelen om te antwoorden op dat appel.⁴⁹

Een persoonlijke religieuze levensbeschouwing omschrijf ik als: De ontwikkeling van een persoonlijke levensvisie, levenswijze en levensinstelling, uitgedrukt in een verhaal. Dit verhaal vertelt over het persoonlijk leven, het samenleven met anderen, het leven in de wereld en het leven in relatie tot het ‘transcendente’/‘heilige’/‘onzegbare’, geïnspireerd door rituelen en verhalen waarin het mysterie present wordt gesteld en aanspreekt. Een persoonlijke religieuze levensbeschouwing dient als een interpretatiekader waarmee aan de

44 Vgl. Alma & Smaling, 2010, p.21.

45 Vroom, 1993.

46 Steiner, 1990.

47 Vgl. Kunneman, 2005, p. 72; Alma & Smaling, 2010.

48 Dingemans, 2000; Ganzevoort, 2007.

49 Ganzevoort, 2007; Dingemans, 2000; Puijser, 1983, 1992; Heschel, 1955/2005; Tillich, 1987; Buber, 1923/1962; Roebben, 2009, 2011; Vgl. Dewey, 1934, p.57: “Religion would then be found to have its natural place in every aspect of human experience that is concerned with estimate of possibilities, with emotional stir by possibilities as yet unrealized, and wit all action in behalf of their realisation.” Vgl. E.T.Alii, 2009, p.162 en Roebben, 2007, pp.162-163.

werkelijkheid zin en betekenis wordt gegeven.⁵⁰ Een persoonlijke religieuze levensbeschouwing geeft uitdrukking aan wat een persoon in visie, levenswijze en instelling voor ultieme zin en waarde houdt.

De term ‘religie’ wordt uiteenlopend omschreven in studies naar religie en godsdienst.⁵¹ Deze verschillende definities hebben gemeenschappelijk dat een relatie tot een als horizontaal en/ of verticaal transcendent beleefde werkelijkheid wordt verondersteld.⁵² ‘Religie’ als een culturele traditie van een gemeenschap is te omschrijven als een cultuurvorm waarin mensen in narratieve, beeldende, rituele en materiële vorm een ruimte creëren, waarbinnen zij in hun interactie met en interpretatie van de werkelijkheid betekenis en zin ontdekken, in het bijzonder in hun verhouding tot het ‘transcendente’/‘heilige’/‘onzegbare’.⁵³ Dit ‘transcendente’ vanuit religieus levensbeschouwelijk perspectief wordt vooral ervaren in concrete en onverwachte ontmoetingen met (A)anderen en het andere (religieuze bronnen).⁵⁴ Wat levensbeschouwing en religie als cultuurvormen verbindt is dat het plekken zijn waar fundamentele existentiële en spirituele vragen, noties en thema’s levend gehouden worden en steeds weer opnieuw worden gearticuleerd.⁵⁵

Nu de begrippen ‘levensbeschouwing’ en ‘religie’ zijn gedefinieerd, zowel vanuit persoonlijk als vanuit het gemeenschapspectief, kan het begrip ‘levensbeschouwelijk leren’ duidelijk omschreven worden. Ik geef een definitie vanuit het perspectief van leerlingen omdat hun leerproces ten aanzien van levensbeschouwing en religie centraal staat in deze studie. Onder het levensbeschouwelijk leren van leerlingen versta ik: De zoektocht van leerlingen naar een eigen levensvisie, levenswijze en levensinstelling, uitmondend in een zelfverhaal. Deze zoektocht betreft hun persoonlijk leven, hun samenleven met anderen, hun leven in de wereld en hun leven in relatie tot het ‘transcendente’/‘heilige’/‘onzegbare’, tot het onbekende en tot wat zij van ultieme waarde en zin achten. Mijn vooronderstelling hierbij is dat leerlingen levensbeschouwelijk leren wanneer zij in een krachtige leeromgeving

50 Droogers, 2010; Buber, 1923 /1962; Levinas, 1994.

51 Dingemans, 2000; Alma & Smaling, 2010; Droogers, 2011. Ganzevoort, 2007; Vroom, 2003.

52 Vgl. Koster, 2005, pp. 182-183; De Boer, 1996, 1997; Vroom, 2003.

53 Voor de term ‘heilige’ vgl. Eliade, 2006; Ganzevoort, 2006, 2007. Deze terminologie gaat terug op Otto, 1947; voor de term ‘onzegbare’ vgl. Heschel, 1955/2005; vgl. Droogers, 2010; Smart, 1989.

54 Deze omschrijving is een eigen variant op de omschrijving van cultureel antropoloog Droogers in zijn boek ‘Zingeving als spel, 2010. “Religie is een cultuurvorm waarmee mensen, op een speelse en toch serieuze manier, een als heilig ervaren werkelijkheid aftasten, benoemen en benutten, om zo zin te geven aan de eigen menselijke werkelijkheid.” (Droogers, 2010, p.24/5). Ik heb zijn omschrijving uitgebreid en gevarieerd op basis van studies van Pruijser, 1983, 1992; Winnicott, 1971; Ganzevoort, 2006, 2007; Dingemans, 2000; Tillich, 1987; Heschel, 1955/2005; Roumen, 2012.

55 Vgl. Colpaert, 2007; Burggraave, 2004; De Boer en Steenhuis, 2011. Vgl. hoofdstuk 3.11.

uitgenodigd worden hun levensvragen te stellen, levensbeschouwelijke thema's te onderzoeken en levensbeschouwelijke bronnen op een creatieve, interactieve en reflexieve wijze te ontdekken.

Zicht op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen

Om te beschrijven hoe basisschoolleerlingen van groep 6, de onderzoekspopulatie van dit onderzoek, zich levensbeschouwelijk ontwikkelen, verken ik in het tweede deel van deze paragraaf de vraag naar wat te verstaan valt onder de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Tevens bezin ik me op de vraag welke vermogens en hogere mentale en talige vaardigheden ontwikkeld dienen te worden voor die levensbeschouwelijke ontwikkeling. Onder invloed van de hierboven gearticuleerde visie op levensbeschouwelijk leren, waarbij de leerling tot betekenisverlening en zinontdekking komt door levensbeschouwelijke vragen, thema's en bronnen op interactieve, creatieve en reflexieve wijze te onderzoeken, verandert ook de kijk op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Levensbeschouwelijke ontwikkeling met de leerling als subject heeft als doel een eigen levensvisie, levenswijze en levensinstelling te ontwikkelen. De vermogens bij iedere leerling om nieuwsgierig te worden naar, zich iets voor te stellen bij en taal te vinden voor wat het onderzoek van een levensbeschouwelijke vraag, thema of bron bij hen op gang brengt, dienen hiertoe ontwikkeld te worden.

De godsdienstpedagogische reflectie over de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs is in Nederland geïntensiveerd door de verandering van een vooral leerstofgericht naar een meer leerling gericht curriculum.⁵⁶ In de theorievorming lijkt men verder te zijn dan in de praktijk op dit punt. Naar aanleiding van ideeën van o.a. Piaget, Kohlberg en Fowler is vanaf de jaren '80 van de 20^e eeuw binnen de godsdienstpsychologie intensief nagedacht over de vraag of de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen voor te stellen is als een lineair proces.⁵⁷

In de theorie van Fowler bijvoorbeeld beweegt zich deze als lineair voorgestelde ontwikkeling van heteronome (fase 1-3) naar autonome fases (fase 4-6).⁵⁸ Het model van Fowler was al gericht op de leerling als betekenisverlener en dat was in zijn tijd een stap voorwaarts. In de kritiek op Fowler en Piaget wordt in de actuele godsdienstpedagogische discussie levensbeschouwelijke ontwikkeling niet langer voorgesteld als een eenparige beweging in de richting van een voorgegeven doel, maar eerder als een open proces dat discontinue is, divers en onvoorspelbaar.

56 Lanser-Van der Velde in Miedema & Bertram Troost, 2006; Ter Avest in Miedema & Bertram Troost, 2006. Vgl. excurs 2.

57 Vgl. Fowler (1981). *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. Het woord 'faith' in de titel kan het beste vertaald worden met betekenisverlening of zingeving.

58 Vgl. E.T. Aliv (2009). *Godsdienstpedagogiek*, pp.143-165. Fowler's model is in de loop van de jaren '90 bekritiseerd omdat het te eenzijdig gehanteerd zou worden als normatief model en te weinig als een 'typologie van zingeving'.

Iedere ontwikkeling wordt bepaald door een dynamische wisselwerking tussen de actuele situatie van het individu en persoonsgebonden, historische en context gebonden invloeden. Ontwikkeling kan daarom beter omschreven worden als een dynamisch proces waarin de persoonsvorming van een leerling zich spiraalsgewijs via differentiatie, integratie en doorgaande heroriëntatie ontwikkelt.⁵⁹

Door deze nieuwe metafoor is in de ontwikkelingspsychologie de aandacht verschoven van een lineair verhaal over de ontplooiing van ieder kind naar een gedifferentieerd en contextueel verhaal over ieder kind afzonderlijk. In dit andere verhaal wordt uitgegaan van het *relationele karakter* van de (levensbeschouwelijke) ontwikkeling van ieder kind. Dat wil zeggen dat in hedendaagse theorievorming de aandacht gericht is op de vraag hoe het zelfverhaal van iedere leerling tot expressie komt in interactie tussen de actuele situatie, het gereconstrueerde verleden en de geanticiperde toekomst. In de ontwikkeling van dat zelfverhaal komt de eigen stem van de leerling naar voren te midden van vele andere stemmen, op voorwaarde dat de leerkracht of de opvoeder de signalen van deze ontwikkeling onderkent en bekwaam is om in en door interactie en dialoog de eigen stem tevoorschijn te laten komen. Deze stem komt in de leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren tot spreken onder de voorwaarde dat leerlingen worden uitgenodigd tot deelname aan zinvolle activiteiten. Participatie aan deze activiteiten, de communicatie daarover en de bezinning daarop brengen de eigen stem van iedere leerling tot leven. Individueel en samen kunnen leerlingen zo betekenis verlenen aan en zin ontdekken in hun exploratie van een vraag of in een verkenning van een bron. Dialogische, creatieve en reflexieve deelname van een leerling aan een levensbeschouwelijke activiteit brengt een vorm van 'zelfverstaan' tot uitdrukking, die zichtbaar wordt in de keuzes of in de creaties die een leerling maakt als respons op de verkenning van een levensbeschouwelijk thema of bron.⁶⁰

Breeuwsma benoemt in zijn sociaal constructivistische studies deze dynamische ontwikkeling met twee termen: *differentiatie* en *integratie*.⁶¹ Er is sprake van *differentiatie* als kinderen in uiteenlopende situaties een verschijnsel precies kunnen benoemen. Er is sprake van *integratie* als kinderen uiteenlopende vormen van een verschijnsel, opgedaan in verschillende situaties in de interactie met hun omgeving, kunnen reorganiseren in een nieuwe betekenisvolle samenhang.⁶² Marcia beschrijft de persoonsvorming en daarmee de identiteitsontwikkeling van leerlingen als een proces van exploratie en betrokkenheid.⁶³ Leerlingen

59 Alma, 1998; Breeuwsma, 1993, 1994; Marcia, Waterman, Matteson, Archer & Orlofsky, 1993.

60 Hermans & Kempen (1993).

61 Deze begrippen ontleent Breeuwsma aan het werk van H. Werner.

62 Breeuwsma, 1993, 1994.

63 Marcia, Waterman, Matteson, Archer & Orlofsky, 1993.

ontwikkelen hun eigenheid in het spanningsveld tussen het zelf en de ander (relationeel) en tussen het bekende (traditie) en het onbekende (vernieuwing). Iedere persoon is in zijn specifieke context een persoon in beweging. Persoonsvorming, sociale ontwikkeling en de levensbeschouwelijke ontwikkeling ontstaan in de wisselwerking tussen het ik en de ander en in de wisselwerking tussen traditie en vernieuwing.⁶⁴

Kinderen die in dit dynamische proces van differentiatie en integratie vanuit verschillende perspectieven leren kijken en luisteren naar een verschijnsel, zijn beter in staat tot zelfstandige betekenisverlening en tot het maken van overwogen keuzes, aldus Breeuwsma.⁶⁵ Leerlingen die hun zelfverhaal creëren in het spanningsveld van interacties tussen het ik en de ander en tussen traditie en vernieuwing ontdekken onderweg betekenis en zin voor hun leven. Levensbeschouwelijke ontwikkeling kan in het licht van de theorievorming van Breeuwsma en Marcia omschreven worden als een dynamisch en *onvoorspelbaar avontuur* waarbij de eigen stem van iedere leerling tot ontwikkeling kan komen in een proces van voortgaande interactie en confrontatie tussen de leerling en de sociaal-culturele omgeving. In die doorgaande interactie en confrontatie ontdekken leerlingen wie zij zelf zijn, ontdekken zij de anderen en de wereld en kunnen zij hun persoonlijke levensvisie en levenswijze waarin zij uitdrukken wat zij van ultieme waarde en zin vinden, op het spoor komen.

Mentale vermogens en vaardigheden

Hoe maken leerlingen kennis met culturele en religieuze uitingen? Cruciaal voor een kennismaking met expressies van levensbeschouwing, kunst en religie zijn de mentale vermogens van lerenden als waarnemen, verbeelden, nadenken, vragen stellen, dialoog voeren, vertellen en spelen.⁶⁶ Deze kenvermogens en mentale vaardigheden zijn volgens o.a. Egan, Alma en Van Heusden cruciaal voor een goede kennismaking met kunstzinnige en religieuze cultuuruitingen.⁶⁷ De activering van deze vermogens en vaardigheden leidt in de visie van Alma tot een *omvattender verstaan* van de veelkleurige werkelijkheid in al haar dimensies. Het kenvermogen van de verbeelding bijvoorbeeld stelt een leerling in staat verschillende perspectieven op de werkelijkheid op een onverwachte manier met elkaar in verband te brengen en daardoor inzicht in die werkelijkheid te vergroten. In het bijzonder maakt spel een dergelijke verruiming van perspectief op de werkelijkheid mogelijk.⁶⁸

64 Bakker & Ter Avest in: Meijlink & Van den Berg, 2007.

65 Breeuwsma, 1994; Alma, 1998.

66 Egan, 1992, 1997, 2005; Eisner, 2002, 2008.

67 Alma, 1998; Van Heusden, 2010.

68 Alma beroept zich o.a. op Schachtel. Vgl. Schachtel (1959/1984) *Metamorphosis: On the Development of affect, perception, attention and memory*. Vgl. Alma, 1998. Vgl. Droogers, 2010; Berding over Dewey, 2011; Lanser-Van

De drijfveer onder het werk van Egan is het diepgaand exploreren van de kenvermogens ‘verwondering en verbeelding’ en van de mentale vaardigheden ‘dialoog voeren en spelen’, waardoor leerlingen zichzelf, anderen, de wereld en het ultiem waardevolle leren kennen. Zijn studies over de ‘*imaginative approach in teaching and learning*’ spelen een belangrijke rol in het theoretisch onderzoek naar verbeelding in hoofdstuk 3. Volgens Egan zijn verbeelding en verwondering, spel en dialoog cruciale mentale vermogens en vaardigheden om de binnenwereld, de buitenwereld en voor wat daarin van ultieme waarde is (transcendentie) te leren kennen en verstaan.⁶⁹ Verbeelden is voor Egan het vermogen om een ander perspectief te kunnen innemen en daardoor andere mogelijkheden voor het handelen in de werkelijkheid te ontdekken.⁷⁰ Egan, Bruner en Van Oers hebben kernideeën van Vygotsky over het spelend en met verbeeldingskracht ontdekken van de werkelijkheid uitgewerkt. De resultaten van hun onderzoek lijken bruikbaar voor nader onderzoek naar levensbeschouwelijk leren en de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen.⁷¹

Samenvatting

De levensbeschouwelijke ontwikkeling als onderdeel van de persoonsvorming van kinderen kan op basis van de theorievorming van Breeuwsma en Marcia omschreven worden als een *onvoorspelbaar avontuur*. Deze ontwikkeling komt bij kinderen niet als een lineair, maar als een spiraalsgewijs proces op gang door ontmoetingen met anderen en met de veelkleurige wereld. Leerlingen ontwikkelen zich levensbeschouwelijk in de wisselwerking tussen het ik en de ander en tussen traditie en vernieuwing. Voorwaarde hiertoe is de ontwikkeling van hogere mentale vermogens en vaardigheden die leerlingen in staat stellen zich te verwonderen over iets, zich in te leven in iemand of iets of een echt gesprek te voeren met een persoon of een personage in een verhaal. In een krachtige leeromgeving waarin leerlingen op speelse en onderzoekende manier worden uitgedaagd kennis te maken met een existentieel of spiritueel thema in een levensbeschouwelijke bron, komt de levensbeschouwelijke ontwikkeling op gang. Egan laat in zijn studies zien dat het activeren van de vermogens tot verwonderen en verbeelden en van hogere mentale en taalvaardigheden als dialogiseren en spelen bij leerlingen van cruciaal belang zijn voor hun persoonlijke en levensbeschouwelijke ontwikkeling.

der Velde & Miedema in Logister, 2006, pp. 35-53; Vgl. Vygotsky, 1978; Van Oers, 2005a en 2005b; Van Oers in Van Amelsfoort, 2006, pp. 101-118. Vgl. Huizinga, 1938.

69 Egan, 1997, 2005.

70 Egan, 1990, 1992; Vgl. Lakoff & Johnson, 1980.

71 Van Oers is één van de ontwerpers van ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) waarbij de nadruk ligt op *spelend leren* in de onderbouw en op *onderzoekend leren* in de bovenbouw. Van Oers, 2005, 2009; Ook bij Laevers (Ervaringsgericht leren, Laevers, 2004) en Letschert (Verhalend Ontwerpen, Letschert, 2006) zijn spel en verbeelding belangrijke vermogens in het leren ontdekken van betekenis en zin in de wereld en voor het participeren aan de wereld. Vgl. de hoofdstukken 2 en 3.

Excurs 2. Levensbeschouwelijke vorming: overdracht of toe-eigening

Levensbeschouwelijk leren kan op de meest van een sociaal constructivistische visie op leren en zich ontwikkelen geschoeid worden. Leerlingen kunnen in die visie zelfstandig en samen een vraag, thema of bron onderzoeken en leerkrachten kunnen nadenken over een andere vormgeving en inrichting van levensbeschouwelijk leren in en met hun groep.

In de praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs op beide basisscholen staan kennisoverdracht van religieuze tradities en vrije betekenisverlening aan levensbeschouwelijke vragen, thema's en bronnen door leerlingen op gespannen voet met elkaar.⁷² Het bewustzijn groeit op beide betrokken basisscholen dat levensbeschouwelijk leren vanuit ontwikkelingsgerichte visie op leren ontworpen kan worden.⁷³ Leerlingen kunnen in die visie zelfstandig en samen een vraag, een thema of een bron onderzoeken.

De overgang van de bestaande praktijk van kennisoverdracht naar een praktijk van kenniscreatie door de leerlingen zelf, wordt kritisch overdacht in een aantal Nederlandse godsdienstpedagogische publicaties uit het afgelopen decennium. In deze publicaties worden nieuwe mogelijkheden verkend voor het onderzoeken en ontdekken van levensbeschouwelijke tradities, waarbij de leerling een nieuwsgierige, creatieve en interactieve onderzoeker wordt.⁷⁴ Het woord 'traditie' wordt in deze publicaties opnieuw geïkt. Hermans, Lanser-Van der Velde en Ter Avest vatten 'traditie' op als een levende bron van inzicht, wijsheid, kennis en ervaring die in en door iedere generatie opnieuw ontdekt, geïnterpreteerd en toegeëigend kan worden.⁷⁵ Met deze omschrijving wordt afscheid genomen van een visie op traditie als een gestold en normatief geheel aan kennis en ervaring dat zonder meer overgedragen wordt aan nieuwe generaties en door deze generaties geïnternaliseerd en gereproduceerd wordt.

De op kennisoverdracht gerichte benadering van levensbeschouwelijk onderwijs had tot doel nieuwe generaties 'gelovigen' in te wijden in de geheimen van de desbetreffende traditie. Kenmerken van een dergelijke vorm van 'geloofsoepvoeding' zijn in Nederland op veel bijzondere basisscholen zichtbaar. Door de doorgaande secularisatie, de toenemende levensbeschouwelijke diversiteit in de klas en de geformuleerde ambitie tot betekenisvol leren vanuit het perspectief van leerlingen, verschuift de focus op sommige basisscholen

72 Levensbeschouwelijke bronnen kunnen zowel religieuze als culturele bronnen omvatten. Deze bronnen hebben de vorm van verhalen, voorwerpen, beelden, muziek, films etc.

73 Van Oers, 2005, 2009.

74 Roebben, 2007, 2009, 2011; Alexander, 2004, 2006; Van der Zee, 2007.

75 Hermans, 2001; Lanser-Vander Velde, 2002 en 2006; Ter Avest, 2006. Een bron kan tot leven komen door het activeren van de verbeeldingskracht. Vgl. Egan, 2005.

van de 21e eeuw. Nu wordt de vraag gesteld: Hoe kunnen leerlingen culturele, levensbeschouwelijke, en religieuze tradities zelf leren ontdekken en creatief toe-eigenen?⁷⁶ Deze vraag veronderstelt een andere pedagogiek en een andere didactiek.⁷⁷ Een dergelijke pedagogiek zou een visie op betekenis verlenen en zin ontdekken dienen te onderbouwen en verantwoorden waarin leerlingen in een krachtige leeromgeving persoonlijk en in onderlinge dialoog creatief kennis leren maken met levensbeschouwelijke en religieuze bronnen.⁷⁸

Kennismaking met beeldtaal van religieuze verhalen

Het derde aspect van de verlegenheidsituatie dat ik verken in praktijk en theorie is de vraag hoe leerlingen de beeldtaal van religieuze verhalen kunnen leren 'lezen', begrijpen en interpreteren. De verlegenheid in de praktijk kunnen we typeren met drie waarnemingen: het lijkt niet eenvoudig voor leerlingen van huidige generaties in West-Europa om deze verhalen te ontdekken omdat zij steeds minder vertrouwd zijn met dit type verhalen. Aan de andere kant zijn deze generaties veel vertrouwd met beeldtaal, ook met beeldtaal van verhalen. In de tweede plaats zijn veel leerkrachten binnen de basisschool niet getraind om leerlingen te begeleiden bij het zelf onderzoeken van culturele en religieuze verhalen. En in de derde plaats is levensbeschouwing op dit moment niet een erkend vak binnen de basisschool. Als beide scholen in hun ambitie beschrijven dat zij het van belang vinden om alle leerlingen op een interactieve en creatieve manier kennis te laten maken met culturele en religieuze verhalen, dient de hierboven beschreven verlegenheid onder ogen te worden gezien.

Pedagogische en cultuurfilosofische studies van de afgelopen decennia laten zien dat leerlingen in de basisschool leeftijd metaforisch kunnen denken, verbeeldingskracht bezitten en de symbooltaal van verhalen kunnen leren begrijpen en hanteren.⁷⁹ Dat biedt ruimte aan leerlingen van deze tijd om religieuze verhalen te kunnen exploreren. Bij taalonderwijs leren leerlingen met behulp van werkwijzen en methoden die ontwikkeld zijn vanuit theorie over spelend en onderzoekend leren. Waarom zou dat niet ook gelden voor het domein van levensbeschouwelijke ontwikkeling en levensbeschouwelijk leren? In de volgende subparagrafen werk ik zowel de verlegenheid in de praktijk verder uit en ga ik in op de vermogens van leerlingen om kennis te maken met de beeldtaal van religieuze verhalen.

76 Vgl. de verlegenheidsituatie in paragraaf 1.2. Het woord 'leren' komt van een stam die o.a. betekent: 'op het spoor komen'. Iets leren is iets op het spoor komen wat iemand nog niet kent.

77 Schaap, 2001; Miedema, 2003; Alma & Smaling, 2010; Roebben, 2007, 2011.

78 In hoofdstuk 10.8 voer ik een pleidooi voor de verdere ontwikkeling van een pedagogiek van zingeving.

79 Coles, 1990; Donaldson, 1987; Egan, 1997, 2005; Colpaert, 2007.

Verlegenheid met bestaande praktijken

Beide scholen hebben aangegeven, geen voorstander te zijn van louter kennisoverdracht in de representatie van religieuze verhalen. Zij hebben de ambitie geformuleerd de leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren van leerlingen krachtiger te maken. In de bestaande praktijk onderkennen zij zowel een verlegenheid bij leerkrachten om religieuze verhaaltradities op een uitnodigende wijze te representeren als ook een handelingsverlegenheid om de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen te begeleiden vanuit een interactieve en creatieve didactiek.⁸⁰

Ninian Smart heeft in een fenomenologisch onderzoek uit de jaren '80 laten zien dat iedere levensbeschouwing een zevental dimensies kent, ongeacht of deze levensbeschouwing seculier of religieus is. Deze zeven dimensies zijn: de *morele, narratieve, rituele, ideële, ervarings-, sociale en materiële* dimensie.⁸¹ De narratieve dimensie van levensbeschouwing is op de twee basisscholen zichtbaar in de ruimte die gemaakt wordt voor het vertellen van religieuze verhalen. Op de Polsstok is er ruimte voor een kennismaking met verhalen uit diverse religieuze tradities; op de Wonderboom vindt men het belangrijk dat kinderen kennis maken met een aantal kernverhalen uit de bijbel in de acht jaren van de basisschool.⁸² Op de Wonderboom heeft kennismaking met verhalen uit de christelijke traditie prioriteit, maar men staat open voor kennismaking met verhalen uit andere tradities.

Beide scholen worstelen anno 2012 met de vraag hoe zij ruimte kunnen creëren voor leerlingen om zelf waardevolle culturele en religieuze verhalen te onderzoeken en te ontdekken, zeker nu het merendeel van de leerlingen thuis niet meer in aanraking komt met deze verhalen. De andere kant van deze vraag is of de leerkrachten op beide scholen in staat zijn deze verhalen zo te presenteren dat zij betekenisvol kunnen worden voor alle leerlingen in hun groep.

In hun exploratie van religieuze verhalen kunnen leerlingen ook kennismaken met existentiële en spirituele thema's en met inzichten (wijsheid) die in en door deze verhalen worden gearticuleerd. Het onderzoek van dergelijke thema's door leerlingen kan van waarde zijn voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van *alle* leerlingen van de basisschool. Er zijn in de afgelopen drie decennia werkwijzen ontwikkeld die een praktijk van onderzoekend en ontdekkend levensbeschouwelijk leren rond levensbeschouwelijke vragen, thema's en bronnen mogelijk maken.⁸³

80 PO-B1-2008; WO-B1-2008.

81 Smart, 1989; Vroom, 2003.

82 Vgl. het visiedocument op de website van de Wonderboom uit 2011.

83 Van den Berg, Van Steenis & De Valk, 2007; De Schepper & Zagers, 2004; Kuindersma & Valstar, 2008.

In de joods-religieuze traditie is er een methode voor het onderzoekend en ontdekkend verkennen van religieuze teksten ontwikkeld die *midrasj* wordt genoemd. Het woord *midrasj* komt van een Hebreeuwse woordstam die ‘doorvragend onderzoeken’ betekent. Deze methodiek is te typeren als het ‘vragend, dialogisch en met verbeeldingskracht onderzoeken van een religieuze tekst die in het onderzoek als ‘gesprekspartner’ wordt beschouwd.⁸⁴ De methodiek sluit aan op dat wat Illeris in zijn leertheorie beschreef als de stimulus-dimensie in leren die leerlingen uitdaagt tot het stellen van vragen en het nieuwsgierig verkennen van een thema.⁸⁵ Het is deze methodiek, die ik in deze studie operationaliseer in creatieve werkwijzen. Deze werkwijzen stellen leerlingen in staat om de beeldtaal van religieuze verhalen spelenderwijs te leren lezen, begrijpen en interpreteren. Met behulp van de ‘midrasj-methodiek’ voor levensbeschouwelijk leren wil ik onderzoeken of in een krachtige leeromgeving leerlingen in alle vrijheid en speelsheid betekenis kunnen verlenen aan religieuze verhalen, zonder dat zij ‘moeten geloven’ wat de school, de ouders of de leerkrachten geloven of vinden. Beide betrokken scholen hebben in ieder geval de ambitie uitgesproken het levensbeschouwelijk leren vorm te willen geven vanuit een *pedagogische visie* waarin de persoonlijke, sociale en spirituele ontwikkeling van leerlingen centraal staat.

Ontwikkeling van sensitiviteit voor beeldtaal

Wat is kenmerkend voor culturele en religieuze verhalen? Kearney, Ricoeur e.a. benadrukken het gegeven dat deze verhalen gemaakt zijn uit beeldtaal. Deze beeldtaal wordt ook wel symbooltaal genoemd.⁸⁶ De belangrijkste functie van deze taal is voertuig te zijn van emotie- en waardevolle ervaringen en inzichten. Beeldtaal wil niet zozeer een zintuiglijk waarneembare werkelijkheid beschrijven, maar eerder een in metaforen en symbolen gestileerde trans-empirische werkelijkheid oproepen die hoorders en lezers de mogelijkheid biedt zowel anders naar de innerlijke wereld als naar de uiterlijke wereld te leren kijken, als ook naar datgene wat in die werkelijkheid van ultieme waarde en zin is.⁸⁷ Culturele en religieuze verhalen zijn opgebouwd uit deze beeldtaal en kunnen daardoor ook dragers zijn van kennis, wijsheid en emotie- en waardevolle ervaringen van vroegere generaties. Leerlingen op de basisschool maken vanaf de eerste dag spelenderwijs kennis met deze beeldtaal door participatie aan liedjes, rituelen, verhalen, ideeën en activiteiten. Die kennismaking is niet per se aan één vak gebonden, maar trekt door de domeinen taal, rekenen, geschiedenis,

84 Fishbane, 1984, 1987, 1993, 1998, 2008; Banon, 1997; Ouaknin, 1994; Boyarin, 1994; Hartman & Budick, 1986.

85 Illeris, 2007.

86 Bruner, 1996; Kearney, 2002; Ricoeur, 1983-1985. Ricoeur, 1995; Cassirer, 1922/2008; Egan, 1999, 2005.

87 Alma & Smaling, 2010; Burggraeve in De Tavernier (red.), 2004.

beweging, natuur en techniek, wereldoriëntatie en kunsteducatie heen.⁸⁸ Dat is goed zichtbaar in de praktijk op de Wonderboom en de Polsstok. Op beide scholen wordt bijvoorbeeld met taalmethoden gewerkt die de sensitiviteit bij kinderen voor symbooltaal stimuleren. Ook in projectweken maken leerlingen op beide scholen op een speelse manier kennis met de beeldtaal van andere culturen, door op zoek te gaan naar en zich in te leven in specifieke uitingsvormen van die culturen.

Kentheoretisch gesproken creëren leerlingen kennis van culturele en religieuze fenomenen door met deze verschijnselen te leren dialogiseren en metaforiseren.⁸⁹ Culturele ontwikkeling ontstaat in de ogen van Vygotsky daar waar leerlingen worden uitgedaagd zich culturele vormen toe te eigenen door participatie aan talige activiteiten. In die deelname komen ook hun mentale vermogens als verbeelden, verwonderen en spelen tot ontwikkeling.⁹⁰ Dewey vanuit de pragmatische school en Vygotsky vanuit de cultuurhistorische school versterken elkaar in hun nadruk op de rol van verbeelding, verwondering en dialoog in het zich eigen maken van culturele en religieuze artefacten.⁹¹

In deze derde verkenning onderzoek ik de vraag hoe leerlingen zelfstandig en samen hun gevoel voor symbooltaal kunnen ontwikkelen en versterken in hun verkenning van culturele en religieuze verhalen en hoe zij daarin hun eigen stem kunnen ontdekken.⁹² Daarbij beschouw ik religieuze verhalen als cultuuruitingen die als zodanig door leerlingen van nieuwe generaties onderzocht en ontdekt kunnen worden.⁹³ Bruner, Egan, Van Oers en Alma hebben in verschillende studies laten zien dat een speelse kennismaking met dit cultureel-religieus erfgoed mogelijk is onder de voorwaarde de kenvermogens en communicatieve vermogens van kinderen worden geactiveerd.⁹⁴ Leerlingen van deze leeftijd hebben volgens Egan een *metaforisch bewustzijn* en zijn in staat in een speelse dialoog met een culturele of religieuze bron hun blikveld, hun kijk op zichzelf, op anderen en op de wereld te verruimen. Daarom focus ik in deze studie op de groei van de sensitiviteit van leerlingen voor de symbooltaal van religieuze verhalen. Welke betekenissen ontdekken zij in de kennismaking met deze verhalen? Welke associaties maken zij bij het lezen of horen van een

88 Dit zijn de zeven domeinen die in de basisschool onderscheiden worden. Levensbeschouwing kan opgevat worden als een achtste domein binnen het curriculum; levensbeschouwing kan ook beschouwd worden als een dimensie van de zeven domeinen.

89 Dewey, 1934/1980; Berding, 1999; Biesta, 1992, en Biesta in Logister (red.), 2006.

90 Vygotsky, 1978; Van Oers, 2005; Bruner, 1996; Egan, 1990, 1992, 1997.

91 Vygotsky, 1978; Dewey, 1934/1980; Miedema & Lanser-Van der Velde in Logister (red.), 2006; Van Oers, 2005.

92 Deze gevoeligheid voor de beeldtaal van religieuze verhalen wordt ook wel omschreven als 'metafoor-competentie'. Vgl. Schaap, 1994. In hoofdstuk 2 ontwikkel ik op basis van deze kennis het concept 'metaforische sensitiviteit'. Het werkwoord 'metaforiseren' is al omschreven in 1.2, noot 16.

93 Vgl. hoofdstuk 1.3 excurs 1.

94 Alma, 2005, 2007; Egan, 1990, 1992, 1997, 2005, 2012; Van Oers, 2005, 2009.

dergelijk verhaal? Welke vragen stellen zij aan personages en situaties in die verhalen? Tot welke interpretaties komen zij als zij een creatieve respons geven op een verhaal dat zij gehoord, gelezen of gezien hebben? Hoe verbinden zij betekenis die zij ontdekken in de interactie met een verhaal met hun eigen leef- en belevingswereld? Kortom: kunnen basisschoolleerlingen de beeldtaal van religieuze verhalen individueel en samen leren lezen, begrijpen en interpreteren?

Samenvatting

Er bestaat verlegenheid binnen basisscholen over de vraag hoe leerlingen kennis kunnen maken met culturele en religieuze verhaaltradities en over de vraag hoe leerlingen betekenis en zin kunnen verlenen aan die verhalen. De twee scholen die participeren in het onderzoek zoeken manieren om leerlingen individueel en samen kennis te laten maken met de verhalende dimensie van culturele en religieuze tradities op een betekenisvolle wijze. Het leren werken met een midrasj-methodiek die gericht is op het vragend, verbeeldend en dialogisch onderzoeken van een religieus verhaal lijkt een dergelijke kennismaking mogelijk te maken. Religieuze verhalen zijn gemaakt uit beeldtaal, de taal van symbolen, beelden en metaforen. Leerlingen dienen, als zij kennis willen maken met culturele en religieuze verhalen, op een persoonlijke wijze deze beeldtaal te leren lezen, te begrijpen en te interpreteren. Dat proces noem ik metaforiseren. Egan benadrukt in zijn pedagogisch-didactische theorie dat leerlingen op de basisschool in staat zijn tot metaforiseren en dialogiseren. Leerlingen kunnen met deze vermogens de beeldtaal van religieuze verhalen leren kennen en begrijpen en zij kunnen deze beeldtaal leren betrekken op hun leef- en belevingswereld.

1.4 Doelstelling

Het doel van het theoretisch en empirisch onderzoek op de twee betrokken scholen is op grond van de beschreven ambitie, de verlegenheidssituatie en de verkenning van drie aspecten van de probleemstelling, als volgt te omschrijven:

Het creëren van kennis over betekenisverlening aan en het ontdekken van zin in religieuze verhalen door basisschoolleerlingen in hun interactieve en creatieve kennismaking met deze verhalen.

Door het schrijven van twee meervoudige gevalsstudies beoog ik dieper inzicht te verkrijgen in *kenmerken* en *patronen* in eigen interpretaties van basisschoolleerlingen van groep 6 in hun verkenning van religieuze verhalen en daarmee op betekenis en zin die zij daardoor ontdekken.

1.5 Onderzoeksvraag & deelvragen

De verkenning van het eerste aspect van de beschreven probleemstelling levert het inzicht op dat levensbeschouwelijk leren tot ontwikkeling kan komen in een leeromgeving die uitnodigt tot interactie, creatie en reflectie. Wat zijn de voorwaarden van het inrichten een dergelijke leeromgeving zodat het proces van dialogiseren en metaforiseren door leerlingen gestimuleerd wordt? De verkenning van het tweede aspect leidt tot het inzicht dat de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen is voor te stellen als een spiraalsgewijze dynamiek die in beweging gebracht wordt door onder andere nieuwsgierigheid. Wat is de invloed van dialoog en verbeelding op een dergelijke dynamiek? De verkenning van het derde aspect levert het inzicht op dat leerlingen betekenis en zin kunnen ontdekken in hun kennismaking met religieuze verhalen als zij de beeldtaal in die verhalen leren 'lezen', begrijpen en interpreteren. Hoe voltrekt zich dit proces van metaforiseren en wat is de rol van verbeelding daarop? Op basis van de uitkomsten van de verkenning van de drie aspecten van de probleemstelling kan nu de centrale onderzoeksvraag als volgt geformuleerd worden:

Op welke wijze stimuleren dialoog en verbeelding, als kenmerken van een krachtige leeromgeving, basisschoolleerlingen van groep 6 tot eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen en zo tot het ontdekken van betekenis en zin?

Bij deze hoofdvraag horen de volgende vier deelvragen:

1. Wat zijn de voorwaarden voor het inrichten van een leeromgeving die leerlingen stimuleert tot dialogiseren en metaforiseren in hun kennismaking met religieuze verhalen? (hoofdstukken 1, 5 en 6)
2. Hoe stimuleren vormen van dialoog leerlingen tot eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen? (hoofdstukken 2, 4-9)
3. Hoe stimuleren vormen van verbeelding leerlingen tot eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen? (hoofdstukken 3 en 4-9)
4. Welke betekenis en zin ontdekken leerlingen in hun eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen, daarbij gestimuleerd door dialoog en verbeelding? (hoofdstukken 7-9)

In de hoofdstukken 1, 5 en 6 beschrijf ik de inrichting van een leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren die leerlingen uitnodigt tot dialogiseren en metaforiseren. In hoofdstuk 10 kan ik terugkijkend op het proces van betekenisverlening en zinontdekking aan religieuze verhalen door leerlingen en de invloed van dialoog en verbeelding daarop antwoord geven op de eerste

deelvraag. Door de ontwikkelde concepten in de hoofdstukken 2 en 3, door de werkwijzen en instrumenten in hoofdstuk 4 en door de opzet en uitvoering van het narratief en ontwikkelingsgericht onderzoek in de hoofdstukken 6-9 verzamel ik gegevens om antwoord te geven op de deelvragen 2 en 3. En door de uitvoering van en de reflectie op het narratief, ontwikkelingsgericht onderzoek in de hoofdstukken 7-9 kan ik in hoofdstuk 10 antwoord geven op deelvraag 4. In het slothoofdstuk worden eerst antwoorden geformuleerd op de deelvragen en wordt vervolgens een antwoord geformuleerd op de centrale onderzoeksvraag.

1.6 Onderzoekspopulatie

De onderzoeksgroep wordt gevormd door leerlingen van een groep 6 van de Polsstok (N=18) en de Wonderboom (N=26). Er is voor twee scholen gekozen om de hoeveelheid data die verzameld worden in het onderzoek overzichtelijk te houden. Er is voor groep 6 gekozen omdat deze leeftijdsgroep volgens onderzoek enerzijds nog *spelend* leert, maar anderzijds gekenmerkt wordt door een toenemende nieuwsgierigheid om de wereld buiten henzelf te onderzoeken en te ontdekken.⁹⁵ Uit beide groepen 6 worden vier kinderen in het bijzonder gevolgd gedurende de twee onderzoeksweken in het hoofdonderzoek (N = 4+4). Om zo dicht mogelijk bij betekenis en zin te komen die deze leerlingen verlenen, respectievelijk ontdekken in hun interacties met elkaar en met religieuze verhalen werken alle leerlingen gedurende beide weken coöperatief samen in groepjes van vier of van twee maal twee.⁹⁶

1.7 Aanpak

Om de doelstellingen van het onderzoek te realiseren en antwoord te kunnen geven op de centrale onderzoeksvraag en de deelvragen wordt een theoretisch en empirisch onderzoek opgezet in de vorm van een narratief en ontwikkelingsgericht onderzoek. Het hoofdonderzoek wordt voorafgegaan door een uitgebreide verkenning van theorie en praktijk⁹⁷, waarbinnen ik de probleemstelling verken en de context van het empirisch onderzoek op beide scholen schets, en door een klein vooronderzoek naar de bekendheid van leerlingen en leerkrachten op beide scholen met (religieuze) verhalen. Betrokken leerkrachten bekwamen zich in de verkenning in hoofdstuk 5 in een zestal werkwijzen die creatief

95 Van Oers, 2005; Egan, 1997, 2005.

96 Kagan, 1994; Duo's worden 'schoudermaatjes' genoemd in deze literatuur; bij groepjes die samenwerken wordt gesproken van 'tafelgroepjes.'

97 De eerste drievoudige verkenning is gedaan in hoofdstuk 1.3. De tweede drievoudige verkenning wordt gedaan in hoofdstuk 5.

levensbeschouwelijk leren mogelijk maken.⁹⁸ Betrokken leerkrachten maken ook kennis met de twee religieuze verhalen die centraal staan in het hoofdonderzoek door deelname aan een leerhuis.

Het onderzoek typeer ik met de termen: *narratief* en *ontwikkelingsgericht*. Met de term *narratief* wordt aangegeven dat het te onderzoeken fenomeen, betekenisverlening aan en zinontdekking in religieuze verhalen door basisschoolleerlingen, begrepen wil worden via verhalen en creatieve uitingen van deze leerlingen. Verhalen vertellen hoe betrokkenen de werkelijkheid ervaren en betekenis en zin geven.⁹⁹ Narratief onderzoek maakt onderdeel uit van de interpretatieve onderzoekstraditie. Deze traditie wil door thematisch onderzoek complexe sociale, culturele en religieuze fenomenen beter leren begrijpen door op zoek te gaan naar karakteristieken en patronen in de manier waarop betrokkenen betekenis verlenen aan die fenomenen. In hoofdstuk 4 wordt nader toegelicht wat narratief onderzoek is en ook op de methoden en instrumenten die daarbij gebruikt worden.

Met de term *ontwikkelingsgericht* duid ik het type praktijkonderzoek aan in deze studie. Het ontwikkelingsgerichte onderzoek is gefocust op de ontwikkeling van concepten, werkwijzen en instrumenten voor levensbeschouwelijk onderwijs die leerlingen in staat stellen tot interactief en creatief levensbeschouwelijk leren en die leerkrachten in staat stellen dergelijk onderwijs vorm te geven en te begeleiden. Het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek verbijzonder ik in de vorm van twee meervoudige gevalsstudies die uitmonden in twee verhalende portretten van vier leerlingen.¹⁰⁰

In dit narratief ontwikkelingsgericht onderzoek ben ik als onderzoeker op meerdere manieren zichtbaar. Mijn rol als onderzoeker is allereerst zichtbaar in de verkenningsfase van het onderzoek. Samen met betrokken leerkrachten heb ik werkwijzen voor levensbeschouwelijk leren inge oefend en verfijnd en heb ik religieuze verhalen die centraal staan in het onderzoek verkend. Vervolgens is mijn rol zichtbaar in de ontwikkeling van concepten om de praktijk van levensbeschouwelijk leren van leerlingen beter te kunnen interpreteren en begrijpen. Zij is in de derde plaats zichtbaar in het instrumentarium dat ik ontwikkelde om het proces van betekenisverlening en zingeving aan religieuze verhalen door leerlingen te beschrijven, analyseren en interpreteren. In de vierde plaats is zij zichtbaar in mijn rol als gesprekspartner van acht leerlingen die uitgenodigd worden hun eigen expressies te interpreteren. En in de vijfde en

98 De werkwijzen zijn ontleend aan een model dat ontworpen is in 2007. Vgl. Van den Berg, Van Steenis & De Valk, 2007.

99 Clandinin, 2000,2007; Egan, 1986; Bruner, 2002; Webster & Mertova, 2007;Verhesschen, 2003; Kohler Riessman, 2008; Letschert, Letschert-Grabbe & Greven, 2006; Letschert, 2007; Biesta, 2012.

100 Vgl. Braster, 2000; Yin, 2003; Hutje & Van Buren, 2006; Swanborn 2010a en 2010b.

laatste plaats is zij zichtbaar in de beschrijving, analyse en interpretatie van de creaties/expressies van leerlingen in de hoofdstukken 6-9. Mijn interpretaties worden gestuurd door het ontwikkeld theoretisch kader, door een systematische toepassing van het ontwikkelde analyse instrument en de daarbij geformuleerde aandachtspunten en door een zorgvuldige vergelijking van de diverse expressies van de leerlingen die gevolgd worden in het onderzoek.

1.8 Relevantie

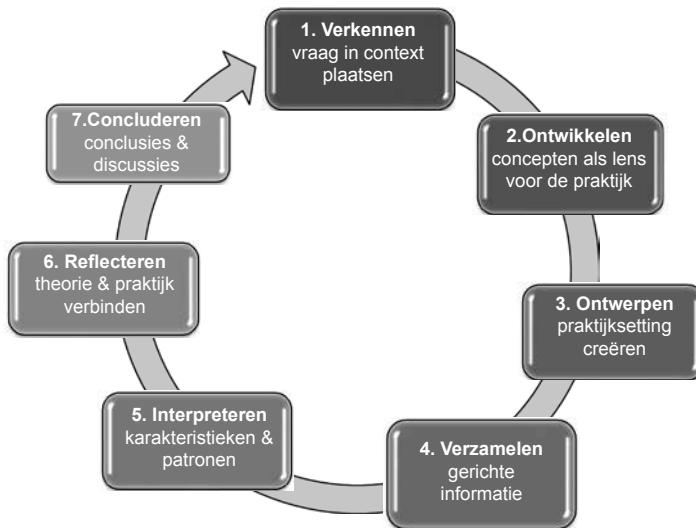
De relevantie van het onderzoek is zowel theoretisch als praktisch van aard. Op theoretisch terrein wil ik kennis creëren over betekenisverlening en zinontdekking door basisschoolleerlingen van groep 6 aan religieuze verhalen en over de stimulans op dat proces door dialoog en verbeelding. De conceptontwikkeling in deze studie vertaal ik in hoofdstuk 10 in een pleidooi voor de verdere ontwikkeling van een kinderhermeneutiek met betrekking tot culturele en religieuze verhalen. In de tweede plaats brengt de conceptontwikkeling mij ertoe een pleidooi te houden voor de uitwerking van een ‘pedagogiek van zingeving’ die recht doet aan het eigen karakter (proprium) van levensbeschouwing en religie en die als doel heeft alle kinderen en jongeren in hun persoonsvorming, hun sociale en morele en spirituele vorming, zin en betekenis in en voor het leven te laten ontdekken.

De praktische relevantie van het onderzoek is gericht op creëren van kennis over het levensbeschouwelijk leren van leerlingen op het niveau van de school, van de professional en van de opleiding voor leerkracht basisonderwijs. Ik wil laten zien dat de ontworpen concepten, werkwijzen en instrumenten voor levensbeschouwelijk leren het individueel en gezamenlijk interpreteren van culturele en religieuze verhalen door leerlingen in de basisschool mogelijk maken. Leerlingen van de basisschool zijn in staat samen betekenis en zin in deze verhalen te ontdekken.

1.9 Indeling

De compositie van dit boek wordt bepaald door de zeven stappen uit de door mij ontworpen cyclus voor narratief ontwikkelingsgericht onderzoek zoals hierna gevisualiseerd:¹⁰¹

101 Vgl. hoofdstuk 4.4.



Figuur 2: Cyclus voor een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek

In hoofdstuk 1 worden de probleemstelling, de doelstelling en de vraagstelling van het onderzoek uiteengezet. Drie aspecten van de verlegenheidssituatie worden nader verkend, en theoretisch in de literatuur en praktisch in de praktijk van hedendaags levensbeschouwelijk onderwijs op de twee basisscholen. Het onderzoek handelt over de vraag hoe leerlingen van de basisschool betekenis en zin ontdekken in hun interactie met en interpretatie van religieuze verhalen, en over de invloed van hun vermogen tot metaforiseren en dialogiseren op dat proces van betekenisverlening en zingeving.

In hoofdstuk 2 en 3 worden de kernbegrippen uit de onderzoeksvraag, *dialoge*, *beeldtaal*, *religieus verhaal*, *verbeelding*, *interpretatie*, *betekenis* en *zin* nader geëxploreerd en worden de relaties tussen deze begrippen verkend en uitgediept in de context van levensbeschouwelijk leren. Hoofdstuk 2 concentreert zich op de kernbegrippen dialoog, beeldtaal en religieus verhaal in relatie tot ‘betekenis verlenen’ en ‘zin ontdekken’ en loopt uit op de definiëring van kenmerken van de concepten ‘*dialogische responsiviteit*’ en ‘*metaforische sensitiviteit*’.

Hoofdstuk 3 verheldert de kernbegrippen ‘verbeelding’, ‘religieus verhaal’ en ‘interpretatie’ in relatie tot elkaar en tot de kernbegrippen ‘betekenisverlening’ en ‘zin ontdekken’ en mondt uit in de definiëring van kenmerken van de concepten ‘*inventieve verbeelding*’ en ‘*creatieve interpretatie*’.

In hoofdstuk 4 wordt een verantwoording gegeven van de methodologie in het onderzoek. De keuze voor een interpretatieve strategie wordt verantwoord, evenals de keuze voor een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek en voor een combinatie van een narratieve, creatieve en responsieve methode. Ik beschrijf de figuur van de *hermeneutische spiraal* die een kader biedt om het doorgaande proces van leerlingen die religieuze verhalen interpreteren te kunnen beschrijven en begrijpen. Tegelijkertijd helpt deze figuur om de doorgaande ontwikkeling van theorie (concepten) en praktijk (werkwijzen) in het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek te beschrijven en te begrijpen. Een onderzoeksacyclus en onderzoeksinstrumenten stellen mij in staat de verzamelde gegevens te analyseren op zoek naar karakteristieken en patronen van leerlingen die religieuze verhalen interpreteren. Het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek krijgt zijn toespitsing in het schrijven van twee meervoudige gevalsstudies. De methodologie daarvan wordt verantwoord. In het laatste deel van hoofdstuk 4 worden achtereenvolgens vijf werkwijzen voor het verzamelen van data en varianten van een instrument voor de analyse en interpretatie van respectievelijk de literaire/verbale, beeldende, ludieke, interactieve en reflexieve creaties/expressies van leerlingen beschreven.

In hoofdstuk 5 wordt een tweede verkenning beschreven, onderverdeeld in een contextanalyse van de twee betrokken scholen, een verkenning van werkwijzen voor het empirisch onderzoek door leerkrachten en een kennismaking met relevante religieuze verhalen door leerkrachten. Deze verkenning wordt aangevuld met een klein vooronderzoek naar de bekendheid van leerlingen en leerkrachten met (religieuze) verhalen. In deel A wordt een beeld geschetst van de huidige en gewenste praktijk van levensbeschouwelijk leren op beide scholen. Vervolgens worden enkele resultaten van een survey naar de bekendheid van leerlingen van de groepen 4 en 6 tot (religieuze) verhalen beschreven. Deel A wordt afgesloten met de beschrijving van de bekendheid van leerkrachten van dezelfde groepen 4 en 6 met (religieuze) verhalen. In deel B van dit hoofdstuk wordt de verkenning van een zestal creatieve werkwijzen door leerkrachten beschreven evenals enige effecten daarvan op het levensbeschouwelijk leren van leerlingen. In deel C wordt de kennismaking beschreven met beide verhaalcycli die centraal staan in het hoofdonderzoek. De belangrijkste thema's en motieven in deze verhaalcycli worden benoemd. De mogelijkheden voor de inrichting van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek worden verkend.

In hoofdstuk 6 worden opzet en uitvoering van het narratief ontwikkelingsonderzoek beschreven. Het onderzoek is zo opgezet dat vijf soorten expressies van leerlingen verzameld worden. Ik beschrijf hoe het draaiboek voor beide onderzoeksweken is ontstaan in nauwe samenwerking met de focusgroep van

leerkrachten op beide scholen en laat het verloop zien van de uitvoering. Het hoofdstuk eindigt met een overzicht van alle data die verzameld zijn gedurende beide onderzoeksweken op de twee betrokken scholen.

In de hoofdstukken 7 en 8 worden de vijf soorten expressies gedocumenteerd en geanalyseerd. Daarbij maak ik gebruik van de instrumenten die in hoofdstuk 4 ontwikkeld en beschreven zijn. In hoofdstuk 7 worden de expressies van leerlingen in hun interactie met en interpretatie van de Esternovelle beschreven en geanalyseerd. Hoofdstuk 8 doet datzelfde voor de expressies van leerlingen in interactie met en interpretatie van de Jozefsaga. In beide hoofdstukken is er bijzondere aandacht voor de analyse van de expressies van de twee maal vier leerlingen ($N = 4+4$) die ik gedurende de twee onderzoeksweken volgde.

In hoofdstuk 9 beschrijf ik in twee meervoudige gevalsstudies verhalende portretten rond de vier leerlingen van beide scholen. De interpretaties van hun eigen creaties /expressies worden vergeleken met die van mij als onderzoeker uit de vorige twee hoofdstukken. Zo worden karakteristieken en patronen in de interpretaties van de religieuze verhalen door de leerlingen zichtbaar. Daarna betrek ik de vier concepten uit de hoofdstukken 2 en 3 op de geïnterpreteerde data. Op deze wijze wordt verhelderd welke zin en betekenis deze leerlingen ontdekten hebben in hun creatieve interpretaties van en dialogen met de religieuze verhalen.

In hoofdstuk 10 worden conclusies getrokken, discussies gevoerd en enkele implicaties van het onderzoek zichtbaar gemaakt voor een verdere ontwikkeling van de praktijk. Data-analyses in de hoofdstukken 7-9 hebben tot resultaten geleid. Op grond van deze resultaten kunnen antwoorden geformuleerd worden op de vier deelvragen en op de centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek. Conclusies worden getrokken op basis van deze antwoorden. Ik verwoord in de conclusies welke nieuwe kennis het onderzoek heeft gegenereerd in relatie tot de vraag welke betekenis en zin basisschoolleerlingen van groep 6 ontdekken als zij in een krachtige leeromgeving de dialoog aangaan met religieuze verhalen en met elkaar en hun verbeelding wordt geactiveerd.

Vervolgens voer ik een pleidooi voor de verdere ontwikkeling van respectievelijk een 'kinderhermeneutiek' en van een 'pedagogiek van zingeving'. Het hoofdstuk wordt afgesloten met drie paragrafen over de doorwerking van de uitkomsten van dit onderzoek voor respectievelijk een leerlijn levensbeschouwelijk leren in de basisschool (samen betekenis en zin ontdekken) (10.9), de professionalisering van leerkrachten (10.10) en de gevolgen voor opleidingen leerkracht basisonderwijs (10.11). In de laatste subparagraaf worden vijf aanbevelingen voor gewenst vervolgonderzoek geformuleerd.

Hoofdstuk 2:

In dialoog met de beeldtaal van religieuze verhalen

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk exploreer ik vanuit de literatuur drie kernbegrippen uit de onderzoeksvraag: ‘dialoog’, ‘beeldtaal’ en ‘(religieus) verhaal’ in relatie tot twee overkoepelende begrippen ‘betekenis verlenen’ en ‘zin ontdekken’.¹⁰² In deze eerste theoretische exploratie creëer ik kennis over wat ‘a real dialogue’ (Buber) is, en over de vraag of en hoe leerlingen een ‘goede dialoog’ kunnen aangaan met de beeldtaal van een (religieus) verhaal.¹⁰³ Wat zijn de kenmerken van een religieus verhaal en hoe kunnen leerlingen van 9 à 10 jaar oud de beeldtaal van dergelijke verhalen leren begrijpen en interpreteren? Ik kies voor de exploratie van de kernbegrippen ‘dialoog’, ‘beeldtaal’ en ‘(religieus) verhaal’ vanuit enkele gerichte vragen achter de onderzoeksvraag van deze studie (1.5):

- Kunnen leerlingen van de basisschool individueel en samen een dialoog aangaan met een religieus verhaal?
- Welke soorten betekenissen kunnen leerlingen ontdekken als zij aangesproken worden door de beeldtaal van een religieus verhaal?
- En op welke manier kunnen zij zin ontdekken als zij in aanraking komen met dat wat als ‘van (ultieme) waarde’ (het ‘transcendente’) wordt geacht in een religieus verhaal?

Bij het onderzoek naar het begrip ‘dialoog’ laat ik me leiden door studies van Martin Buber en Michail Bakhtin. Buber was godsdienstfilosoof en

102 Het begrip ‘zin ontdekken’ ontleen ik aan het werk van Roebben en verbind ik met uitspraken over betekenis en zin van Alma. Vgl. Roebben, 2007, 2011; Alma, 2005, 2011. Het begrip ‘betekenis verlenen’ ontleen ik aan het werk van Bruner en Sacks. Vgl. Bruner, 1986, 1990, 1996. Vgl. Sacks, 2011. Uiteindelijk kies ik voor de werkwoorden ‘verlenen’ en ‘ontdekken’ in relatie tot het begrip ‘betekenis’ en de werkwoorden ‘geven’ en ‘ontdekken’ in relatie tot het begrip ‘zin’. Betekenis verlenen en zingeven drukken de actieve kant van het proces van zingeving aan de werkelijkheid uit. Het werkwoord ontdekken onderstreept het gegeven dat betekenis en zin noch aan het subject noch aan het object verbonden kunnen worden, maar in de tussenruimte tussen beide ontstaat. Vgl. Fishbane, 1993, 1998. In het manuscript varieer ik tussen de aanduidingen ‘betekenis verlenen’ en ‘betekenis ontdekken’ en ‘zingeven’ en ‘zin ontdekken’.

103 De vertaling ‘goede dialoog’ vond ik bij Abma & Widdershoven, 2006, p. 185. Bij de literatuur noemen zij het boek van D. Bohm, *On Dialogue*, uit 1996: ‘Een basisboek over het begrip dialoog. Het boek gaat uitvoerig in op wat een dialoog tot een goede dialoog maakt en wat de kenmerken van een goede dialoog zijn.’

bijbelwetenschapper (1878-1965).¹⁰⁴ Samen met Rosenzweig (1886-1929) en Rosenstock Huessy (1988-1973) heeft hij aan het begin van de 20e eeuw een taal filosofie ontwikkeld, die het mogelijk maakte te spreken over ‘in dialoog treden met culturele en religieuze bronnen’.¹⁰⁵ Een culturele/religieuze bron heeft in het denken van Buber de status van subject en niet van object. Buber heeft ook, samen met (Frans Rosenzweig) de Hebreeuwse bijbel vertaald in het Duits en in dat vertaalwerk heeft hij veel ontdekt over de bijzondere symboltaal van de bijbel.

Zijn denkbeelden hebben op een aantal punten raakvlakken met die van de Russische literatuurwetenschapper en taal filosoof Bakhtin (1895-1975).¹⁰⁶ De inzichten van Bakhtin over dialoog en de betekenis daarvan voor het begrijpen van wat een ‘goede dialoog’ met een religieus verhaal kan zijn, werk ik samen met die van Buber uit in het eerste deel van dit hoofdstuk. De denkbeelden van Buber en Bakhtin over een dialoog aangaan en over dialogisch leren hebben doorgewerkt in het domein van de (levensbeschouwelijke) educatie, zowel in Nederland als in andere Europese landen.¹⁰⁷ Voorbeelden van de doorwerking van hun denkbeelden op ‘dialogiseren met levensbeschouwelijke/religieuze thema’s en bronnen’ tref ik aan in het werk van de Engelse godsdienstpedagogen Stern en Ipgrave.¹⁰⁸

Nadat ik het kernbegrip ‘dialoog’ heb geëxploreerd in relatie tot de kernbegrippen ‘betekenisverlening’ en ‘zinontdekking’ formuleer ik ten behoeve van het interpretatief ontwikkelingsonderzoek het concept *dialogische responsiviteit* vanuit het perspectief van leerlingen.¹⁰⁹ Dit concept helpt mij in het narratief ontwikkelingsonderzoek om creaties, interacties en reflecties van leerlingen te analyseren en interpreteren op betekenis en zin die zij ontdekken in en door hun dialoog met personen en personages.

Voor de exploratie van het tweede en derde kernbegrip, ‘beeldtaal’ en ‘(religieus) verhaal’ in relatie tot betekenisverlening en zinontdekking, doordenk ik enkele kerninzichten van de hermeneutisch filosofen Paul Ricoeur en Richard Kearney. Zij hebben fundamenteel nagedacht over de relatie tussen de symbolische verhaalwereld en de wereld van de hedendaagse hoorder/lezer/kijker als twee werelden ‘tegenover elkaar’. Met behulp van inzichten uit hun studies wil ik

104 Buber, 1923/1962; 1929/1962; 1947/1965; 1952/1972; 1954; 1960/1965.

105 Buber & Rosenzweig, 1936; Rosenstock-Huessy, 1916, 1963-4; Kepnes, 1992; Voorsluis, 1988.

106 Bakhtin, 1981, 1984, 1986, 1990.

107 Voor Nederland verwijs ik naar het werk van H. Hermans, die kerninzichten van Bakhtin gebruikte voor de ontwikkeling van zijn concept van het ‘dialogical self’. Vgl. Hermans, 1993, 2006. Daarnaast is het werk van Bakhtin in Nederland bekend geworden door de grondslagenstudie van C. Hermans *Participerend leren*. Vgl. C. Hermans, 2001; Vgl. Roebben, 2007 en 2011.

108 Stern, 2006, 2007, 2008, 2009; Ipgrave, 2001, 2003, 2005.

109 Bakhtin, 1986.

duidelijk maken hoe het ontdekken van betekenis en zin in interactie met (religieuze verhalen) door leerlingen tot stand komt. Daarnaast ga ik voor dit onderwerp opnieuw in gesprek met Martin Buber. Het samenwerkingsproject rond de vertaling van de Hebreeuwse bijbel samen met Rosenzweig heeft Buber tot nieuwe inzichten gebracht over de specifieke beeldtaal van religieuze (bijbel) verhalen. De bijzondere taalvormen en de metaforiek en symboliek van de Hebreeuwse saga in de *Tenach / Oude Testament* zijn door geleerden van generaties na Buber verder uitgewerkt. Enkele inzichten uit studies van Alter, Bar-Efrat, Heschel en Fishbane operationaliseer ik in deze studie om de kennismaking met de bijzondere metaforiek en beeldspraak van de bijbel als cultuurboek door leerlingen mogelijk te maken.¹¹⁰

Hoe deze kennis over de kracht van (religieuze) verhalen dóórwerkt in de wereld van het onderwijs laat ik zien aan de hand van studies uitgevoerd door de Canadese pedagoog en filosoof Egan.¹¹¹ Egan maakt duidelijk dat de (her) ontdekking van de metaforiek en poëtië van (religieuze) verhalen door leerlingen een motor kan zijn voor hun 'learning in depth'. De explicitering van een verhalende en verbeeldende wijze van leren opent volgens Egan een unieke route om onderwijs te laten bijdragen aan de persoonsvorming, de sociale en de culturele vorming van iedere leerling.

Aan het einde van de exploratie van de kernbegrippen 'beeldtaal' en 'religieus verhaal' in relatie tot de kernbegrippen 'betekenisverlening' en 'zinontdekking' formuleer ik het concept metaforische sensitiviteit. Ook dit concept helpt mij creaties, interacties en reflecties van leerlingen in het empirisch onderzoek te beschrijven en te analyseren over de vraag hoe zij de beeldtaal van een religieus verhaal kunnen leren lezen, begrijpen en interpreteren (= metaforiseren).

De concepten *dialogische responsiviteit* en *metaforische sensitiviteit* worden beide ontwikkeld om te kunnen begrijpen hoe leerlingen van de basisschool betekenis verlenen aan en zin kunnen ontdekken in hun kennismaking met religieuze verhalen. Deze beide concepten maken het mogelijk het proces van dialogiseren en metaforiseren tussen leerlingen en tussen leerlingen en de beeldtaal van een religieus verhaal te beschrijven, analyseren en interpreteren. Als leerlingen ontvankelijk worden voor meerdere vormen van dialoog met een religieus verhaal en sensitief voor de metaforische en poëtische beeldtaal van dat verhaal, zijn zij in staat individueel en samen betekenis en zin te ontdekken in hun interacties met en creatieve interpretaties van deze verhalen. In het praktijkonderzoek, de hoofdstukken 6-9, worden voorbeelden van interacties en interpretaties van

110 Alter, 1981; Alter & Kermode, 1987; Bar-Efrat, 1989; Heschel, 1955/2005; Fishbane, 1993, 1998; Vgl. Fokkelman, 1995, 2000. Vgl. hoofdstuk 2.7 en 2.8.

111 Egan, 1990, 1992, 1997, 2005, 2010.

respectievelijk de Esternovelle en de Jozefsaga uit de Hebreeuwse Bijbel door leerlingen beschreven, geanalyseerd en geïnterpreteerd. In hoofdstuk 9 maak ik in twee meervoudige gevalstudies zichtbaar welke betekenissen en zin leerlingen ontdekken in hun interactie met en creatieve interpretatie van religieuze verhalen, gestimuleerd door hun vermogens tot een dialoog aangaan en tot verbeelden.

2.2 ‘Goede dialoog’ bij Buber en Bakhtin

In hedendaagse studies over (levensbeschouwelijk) leren komen de begrippen dialoog en interactie veelvuldig voor.¹¹² Ook binnen vernieuwingsbewegingen in het basisonderwijs worden deze begrippen gebruikt om uiteenlopende vormen van samenwerkend of coöperatief leren te benoemen en te kwalificeren.¹¹³ Daarbij blijft vaak onduidelijk wat het verschil is tussen ‘discussie’, ‘dialoog’, ‘debat’ en ‘meningsuitwisseling’. Ook het verschil tussen ‘interactie’ en ‘dialoog’ wordt vaak niet geëxpliciteerd.

Om helder te krijgen waarin een ‘goede dialoog’ zich onderscheidt van meningsuitwisseling, debat, discussie, gesprek en interactie, wend ik me eerst tot Buber en Bakhtin, en verderop in subparagraaf 2.4 tot Stern en Ipgrave. De eerstgenoemde twee theoretici hebben onafhankelijk van elkaar, levend en werkend in een geheel andere context, nagedacht en geschreven over de cruciale betekenis van dialoog en interactie voor de ontwikkeling van een mens in relatie tot de omringende werkelijkheid. Ontwikkeling van het vermogen tot dialoog voeren, zo betogen beide denkers, is fundamenteel voor de ontwikkeling van persoon en gemeenschap en voor het besef dat een cultuur zich alleen vernieuwen kan in een doorgaand zelfkritisch gesprek over overgeleverde vormen van taal, kennis en inzicht.¹¹⁴

Martin Buber

Voor Buber is het begrip ‘dialoog’ kenmerkend voor zijn gehele oeuvre. Tijdens Wereldoorlog I (1914-1918) ontwikkelde hij in samenspraak met Rosenzweig en Rosenstock-Huussy een dialogische taal filosofie als antwoord op de ernstige, existentiële nood van de Europese wereld van die tijd. Voor veel denkers en kunstenaars werd die periode gekarakteriseerd door een ineenstorting van de dominante cultuur filosofie, waarin de menselijke rede geacht werd de werkelijkheid te kunnen doorgronden, beheersen en bewaren voor vernietiging.¹¹⁵ Wereldoorlog I haalde een streep door deze visie op de

112 Vgl. bijvoorbeeld Stern, 2006, 2007, 2009.

113 Vgl. Van Oers, 2009; Laevers, 2004.

114 Voor de belangrijkste geschriften van Buber over dialoog, zie noot 3; voor de geschriften van Bakhtin, zie noot 5.

115 In die tijd floreerde de filosofische stroming van het Neo-kantianisme met nadruk op enerzijds een streng subjectivisme van het ‘zelf’ en anderzijds een abstract universalisme ten aanzien van de werkelijkheid. Bakhtin verzette

werkelijkheid en dwong sensitieve denkers en kunstenaars te zoeken naar nieuwe wegen om te midden van tragiek te blijven denken en spreken over een humaan bestaan. Buber in Midden Europa en Bakhtin in Oost Europa ontwikkelden denkbeelden en spreekwijzen als existentieel antwoord op zowel de crises van hun tijd als op de toenmalig dominante stromingen in filosofie en cultuur die geen antwoord hadden op de maatschappelijke en geestelijke crisis.

Het eerste hoofdwerk van Buber, *Ich und Du*, verscheen in 1923, maar was al geschreven in 1919. Het boek is in feite een uitwerking van een vroege publicatie van zijn dialoogpartner Rosenstock-Huessy, en verwoordde de kern van Rosenstocks' dialogische taal filosofie voor een breed publiek.¹¹⁶ Direct na de Eerste Wereldoorlog verscheen ook het hoofdwerk van Rosenzweig, een vriend van Buber, *Der Stern der Erlösung*, waarin Rosenzweig de contouren van een *Erzählende Philosophie* ontvouwde.¹¹⁷ Centraal in het denken van deze drie filosofen stond het idee dat de werkelijkheid waarin we leven dialogisch en relationeel van aard is en dat in de werkelijkheid drie dimensies te onderscheiden zijn – die van 'God', die van de mens en die van de wereld - die niet tot elkaar herleid of gereduceerd kunnen worden. Mensen leven volgens Rosenzweig, Buber en Rosenstock-Huessy niet als individuen in een stomme wereld, waarin ze in hun lot moeten berusten, maar als personen in een driedimensionale, relationele werkelijkheid, waarin ze in ontmoetingen met anderen, het andere en de Ander aangesproken en uitgedaagd worden om een persoonlijk, existentieel antwoord te geven, een antwoord dat in hun keuzes en beslissingen tot expressie komt.¹¹⁸ De twee werkwoorden die Ik-Gij relaties kenmerken zijn: 'aangesproken worden' en 'antwoorden'. Buber maakt onderscheid tussen Ik-Het relaties in de interactie van mensen tot hun omgeving en Ik-Gij relaties in de interactie tussen mensen onderling. De 'aanspraak-antwoord structuur' in Ik-Gij relaties is niet alleen geldig op het niveau van communicatie tussen mensen, maar daaraan voorafgaand ook in de interactie van lichaam en ziel met de natuurlijke en culturele omgeving. In al deze ontmoetingen is lichaamstaal en de taal van de ziel even belangrijk als de taal van de geest en de gesproken taal. In de formulering van zijn denkbeelden is Buber beïnvloed door de *joods-chassidische* cultuur en spiritualiteit in midden en oost Europa waarbinnen hij opgroeide. In deze joodse cultuur werd de natuurlijke en culturele werkelijkheid als beziel ervaren en kon een mens daarmee in contact treden.

In de tijd dat Buber *Ich und Du* schreef stond hij nog onder invloed van het

zich in zijn context ook tegen deze dominantie.

116 Voorsluis, 1988.

117 Rosenzweig, 1918/1966; Waaijman, 2004.

118 Later uitgewerkt onder andere door Rosenstock-Huessy in '*Die Sprache des Menschengeslechts*', 1963/1964.

denken van zijn leermeester Dilthey, die in zijn psychologische hermeneutiek de nadruk legde op het samenkomen in een tekst van de doorleefde ervaring van de schrijver met die van de interpretator in een act van *creatieve interpretatie*.¹¹⁹ Buber had in die geest zijn nieuwe versies van klassieke chassidische vertellingen geschreven. De herschepping door de vertolker, die in zijn nieuwe vertelling de spirit van de auteur opnieuw tot leven laat komen, stond bij hem voorop.¹²⁰

Door zijn intense samenwerking met Rosenzweig bij het in het Duits vertalen van de Hebreeuwse bijbel vanuit de brontaal, werd Buber zich bewust van de waarde van de eigen stem en de eigen gestalte van overgeleverde religieuze verhalen. Hij ontdekte dat hij voorzichtig moest zijn met ideeën 'inlezen' vanuit een ander cultureel interpretatiekader. Dit inzicht drukte zich uit in het zoeken van nieuwe taal voor het eigene van de Hebreeuwse bijbel. Buber en Rosenzweig verwoordden in opstellen die zij schreven parallel aan hun vertaalwerk, hoe een duurzame omgang met deze verhalen hen tot het inzicht deed komen dat dergelijke teksten als een 'Gij' en niet als een 'Het' te benaderen zijn.¹²¹ Daarbij vonden ze aansluiting bij de *midrasj*, een eeuwenlange traditie in het jodendom om bijbelverhalen vragend, dialogisch, onderzoekend en creatief te lezen op zoek naar verborgen zin en betekenis.

Zo kwam Buber op de gedachte de term dialoog niet alleen te hanteren voor een verrassende ontmoeting met een medemens, maar ook voor ontmoetingen met de natuurlijke wereld of met een culturele bron waardoor het andere als een 'gij' tegenover de persoon kwam te staan.

Het denken van Buber heeft zich ontwikkeld van een mystiek-pantheïstische visie op religiositeit in een relationele, dialogische en poëtische visie. Buber beschouwde zichzelf eerder als een poëtisch en narratief denker dan als een metafysisch en idealistisch godsdienstfilosoof. In zijn dialogische en poëtische filosofie is de mens als persoon de resultante van de doorgaande interactie tussen mens, medemens en de hem omringende wereld. Personen kunnen volgens Buber niet gereduceerd worden tot twee onafhankelijke individuen of tot een psychische realiteit in de hoofden van ieder van de twee.¹²² In de doorgaande dialoog tussen 'God', mens en wereld (Rosenzweig) mag geen van de drie tot object gemaakt worden of gebruikt worden als middel voor andere doeleinden. Het perspectief van 'God'/de Ander in de dialogische communicatie tussen mens, 'God' en wereld maakt het mogelijk dat de horizon van mensen verbreed wordt en dat nieuwe mogelijkheden voor ontwikkeling van persoon, gemeenschap en wereld worden geopend.¹²³

119 Dilthey, 1957, 1958; over Buber en Dilthey, vgl. Kepnes, 1992, pp.6-18.

120 Kepnes, 1992.

121 Buber & Rosenzweig, 1936; Kepnes, 1992; Waaijman, 2004.

122 Vgl. Friedman in Buber, *Between man and man*, p. xviii.

123 Buber, 1923, 1954, 1960; Kearney, 2001, 2003, 2011; C. Hermans, 2001, pp. 249-256. De term 'Het onzeg-

Buber en Rosenzweig hebben beide aan den lijve ervaren hoe ‘leren’ levensnoodzakelijk is voor de ontwikkeling van een existentiële werkelijkheidsvisie. Kennis van en ervaring met een eeuwenlange joodse leertraditie hebben daarin voor Buber en Rosenzweig een belangrijke rol gespeeld. Toen zij samen aan het langdurige vertaalproject van de bijbel begonnen, deden ze dat vanuit de overtuiging dat een doorgaande dialoog met deze culturele bron de joodse gemeenschap in Duitsland in de jaren '20 en '30 van de 20e eeuw existentieel en spiritueel weerbaar zou maken. Ze onderkenden in die bron namelijk een krachtige tegenstem voor menselijk en menswaardig leven, uitgedrukt in een als een werkwoord aangeduide goddelijke Naam: ‘Ik zal erbij betrokken zijn’.¹²⁴ Buber heeft begin jaren '60 dit vertaalproject voltooid. In die jaren heeft hij zich ook rekenschap gegeven van de blijvende betekenis van dialogisch leren voor de ontwikkeling van persoon en gemeenschap, zowel in de school als in de volwasseneneducatie. Dialogisch leren speelt in alle onderricht een sleutelrol.¹²⁵ In een aantal belangrijke essays uit de jaren '50 en '60 van de 20e eeuw geeft Buber zich rekenschap van dit nieuwe inzicht in de dialogische en talige structuur van de werkelijkheid. Dit nieuwe inzicht in de kracht van ‘the real dialogue’ voor het verstaan van de werkelijkheid met al zijn paradoxen is voor Buber gekleurd door twee ingrijpende gebeurtenissen: de tragiek van de Sjoah en de betekenis daarvan voor een veilige existentie na de Sjoah voor ieder joods individu en voor de joodse gemeenschap, én de sociale, politieke en religieuze verwickelingen in Israël, waar Buber vanaf 1938 woonde. In het bijzonder worstelde hij in deze essays met de vraag of in een tijd waarin God, mens en wereld tot object van overheersing, vernedering en uitbuiting gemaakt waren, de drie genoemde dimensies van de werkelijkheid nog wel als Gij (Du, Thou) aangeduid konden blijven worden.¹²⁶ Buber heeft in genoemde essays de menselijke existentie in een bedreigde, vaak mensonterende wereld beschreven en de blijvende waarde van het gesproken woord beklemtoond. Buber kwalificeert de kwaliteit van het gesproken woord in de dialoog als de representatie van het ‘anders zijn’ van de gesprekspartner die als tegenover iets onverwachts inbrengt. Gesproken taal kent in de aanspraak een moment van verrassing.¹²⁷ Taal is een systeem van spanningsvolle relaties. Dat komt omdat iedere spreker de taal anders begrijpt en hanteert. Juist deze verschillende percepties maken taal vruchtbaar en productief.

bare’ komt van de godsdienstfilosoof Heschel. Vgl. Heschel, 1955/2005. Heschel was de opvolger van Buber in het joodse leerhuis in de jaren '30 van de 20e eeuw in Frankfurt am Main in Duitsland.

124 Buber & Rosenzweig, 1936; Kepnes, 1992; Waaijman, 2004.

125 Buber, 1970, 1971.

126 Buber, 1952, 1953, 1954, 1960, 1970.

127 Vgl. Buber, 1960/1965, p.113; Vgl. Buber, 1960, S. 445: “...dass ihm die ontologische Grundvoraussetzung fehlt, die Anderheit, konkreter: das Moment der Überraschung”. Vgl. Rosenstock-Huessy, 1916 en Voorluis, 1988.

In een ‘goede dialoog’ maakt iedere spreker kennis met de ambiguïteit van de taal en met wat Buber de ‘aura’ van de taal noemt.¹²⁸ In een ‘goede dialoog’ blijven beide partners aanwezig in hun anders zijn (alteriteit). Buber benadrukt dit inzicht in het essay *Distance and Relation*.¹²⁹

Mikhail Bakhtin

In een heel andere sociaal-culturele context ontwierp aan het begin van de 20e eeuw de Russische literatuurwetenschapper en filosoof Mikhail Bakhtin een eigen visie op de kracht van dialoog voor de mens om te midden van conflicterende stemmen een eigen stem te ontdekken. Bakhtin zocht in zijn vroege geschriften naar een antwoord op het in zijn tijd dominante idealistisch subjectivisme en abstract universalisme zoals verwoord in geschriften van de Neo-kantiaanse school.¹³⁰ Net als Buber zocht hij een antwoord voorbij het deficit van deze cultuurfilosofie in de tijd van de Russische Revolutie en daarna. Bakhtin zocht in feite een uitweg voorbij de ideeën van idealisme en romantiek in de vorm van een existentiële, menselijke dialoog. Hij vermoedde in het vinden van een persoonlijke stem in de worsteling met de vele collectieve stemmen die een mens beïnvloeden, een mogelijke uitweg uit de bezetting door de heersende ideologie.¹³¹

Volgens Bakhtin staat ieder mens van meet af aan in een wederkerige relatie tot andere mensen en gaat de aanspraak van de taal vooraf aan het zelf spreken. Ieder mens neemt een unieke plaats in tijd en ruimte in.¹³² Een mens ervaart zichzelf als onaf volgens Bakhtin, daarom kan een persoon zichzelf ontwikkelen in relatie tot een ander. Door het perspectief van de ander te betrekken op het eigen perspectief in het voeren van een dialoog, kan iedere persoon zich verder ontwikkelen.¹³³

Bakhtin onderscheidt verschillende stemmen (polyvocaliteit) in het spreken: autoritaire stemmen, gelijkwaardige stemmen en een persoonlijke stem.¹³⁴ Autoritaire stemmen zijn bijvoorbeeld de stem van een religieus dogma of van een dominante ideologie. Een autoritaire stem dwingt instemming af en ‘staat geen vrije toe-eigening toe, waardoor transformatie van een betekenis in relatie tot ons eigen leven onmogelijk is’.¹³⁵ Een ‘intern overtuigende’ stem is dynamisch.

128 Buber, idem, p.114/115. Vgl. Buber, 1960/1962, S.446: “Die Mehrdeutigkeit des Wortes, die wir seine Aura nennen dürfen, muss in irgendeinem Masse schon bestanden haben, wann immer Menschen in ihrer Vielfaltigkeit zueinandertraten, sie äussernd, um ihr nicht zu erliegen”.

129 Vgl. Buber, 1950/1965, pp. 59-71.

130 Bekend zijn de *Kant Seminars* van de kring van intellectuelen rondom Bakhtin in de steden Nevel en Vitebsk. De vroege notitieboeken van Bakhtin waren gekleurd door onderwerpen en termen uit de Marburgse school van Neo Kantianen zoals van Hermann Cohen. Een van de belangrijkste gesprekspartners van Bakhtin in die jaren was de joodse leerling van Hermann Cohen, Matvei Kagan. Vgl. Clark & Holquist, 1984, pp.41vv.

131 Vgl. Clark en Holquist, Bakhtin, 1984, p.9.

132 Holquist, 1997.

133 Bakhtin, 1986.

134 Vgl. Bakhtin, 1981, p.342.

135 Vgl. C. Hermans, 2001, p.247.

Gewoonlijk is er sprake van een machtsstrijd van conflicterende stemmen rondom een bepaald thema volgens Bakhtin.¹³⁶ Het vinden van een eigen stem vindt plaats te midden van conflicterende stemmen rondom een culturele bron. In een dialoog met collectieve stemmen rond die bron kan de persoonlijke stem tot expressie komen. Het woord van een ander/ of van de stem in een verhaal dat aanspreekt kan een mens in vrijheid uitdagen een nieuw woord te spreken als respons op de aanspraak van de ander/ het andere.¹³⁷ “Its creativity and productiveness consist precisely in the fact that such a word awakens new and independent words, that it organizes masses of our words form within, and does not remain in an isolated and static condition.”¹³⁸

Bakhtin onderzocht ook de relatie tussen spreken en verstaan. In talige communicatie, zo beklemtoont hij, geldt het primaat van de ‘uitspraak’. Uitspraken staan niet op zichzelf, maar worden gedaan in de context van een activiteit en worden voorafgegaan en gevolgd door andere uitspraken. Uitspraken in een context maken voor Bakhtin twee kenmerken van dialoog duidelijk:

1. Iedere uitspraak wordt gedaan in een bepaalde (aan)spreekvorm (speech genre), bijvoorbeeld ‘overleggen’ of ‘aanmoedigen’. Er bestaan talloze aanspreekvormen die samenhangen met sociale activiteiten waarbinnen mensen communiceren. Deze aanspreekvormen worden geleerd ‘zonder nut’ in de dagelijkse conversatie. Zonder deze (aan)spreekvormen is communicatie en dialoog onmogelijk.¹³⁹
2. Het tweede kenmerk dat Bakhtin onderkent in zijn studies is ‘responsiviteit’ zowel in luisteren als in spreken. “All real and integral understanding is actively responsive, and constitutes nothing other than the initial preparatory response (in whatever form it may be actualized).”¹⁴⁰ Om de uitspraak van de ander te kunnen horen en begrijpen is een actieve, ontvankelijke houding noodzakelijk, en tegelijkertijd de wil tot antwoorden. “Sooner or later what is heard and actively understood will find its response in the subsequent speech or behavior of the listener.”¹⁴¹ Het antwoorden krijgt gestalte in woorden, gedrag of creaties.

136 Dit wordt door Bakhtin ‘*social heteroglossia*’ genoemd. C. Hermans omschrijft ‘social heteroglossia’ als ‘een polyfonie van (deels) conflicterende stemmen rond een bepaald onderwerp.’ Vgl. Hermans, 2001, p. 251, noot 18.

137 Vgl. Bakhtin, 1981, pp. 346-7.

138 Vgl. Bakhtin, 1981, p.345.

139 Vgl. Bakhtin, 1986, pp.78-79.

140 Vgl. Bakhtin, 1986, p.69. Vgl. Bakhtin, 1990.

141 Vgl. Bakhtin, 1986, pp. 68-69. Het Engelse woord ‘responsivity’ heeft twee betekenissen: 1. ontvankelijkheid. 2. gerichtheid op antwoorden. De eerste betekenis komt naar voren in de act van het luisteren naar andere stemmen in de sociale werkelijkheid of naar stemmen van personages in een verhaal. De tweede betekenis komt naar voren in de act van het antwoord geven. Vgl. Rosenstock-Huussy die de mens kenmerkt als ‘homo respondens’. Rosenstock-Huussy, 1963/4.

Door de definiëring van het concept ‘goede dialoog’ als een wederkerig spel van spreken en antwoorden kon Bakhtin de kloof tussen ‘het zelf’ en ‘de anderen’ (zoals vastgesteld in het idealistisch subjectivisme) overbruggen. Het begrip ‘dialoog’ gaf hem de ruimte, anders dan in het dialectisch spreken en denken in zijn dagen, om de particulariteit van gebeurtenissen, de vrijheid van de menselijke persoon en de pluraliteit van de werkelijkheid te kunnen benoemen en duiden.

Communicatie en interactie veronderstellen in de ogen van Bakhtin zowel het doen van een uitspraak, als de respons van een ander en de relatie tussen die twee. Het begrip dialoog denkt Bakhtin vanuit het concept van de ‘thirdness.’¹⁴² Zo ontstaat zijn concept van het ‘dialogische zelf.’ In dit concept is het ‘zelf’ van meet af aan verbonden met de ander en zonder dit tegenover niet te begrijpen. Het concept van het ‘dialogische zelf’ is behulpzaam bij het kunnen denken over de vraag hoe een leerling aangesproken kan worden door de stem van een personage in een verhaal, hoe hij kan zoeken naar een eigen reactie daarop en hoe hij in de wisselwerking tussen beide stemmen betekenis en zin kan ontdekken in de expressie van de eigen stem.

Volgens Bakhtin kan ieder mens de auteur worden van zijn of haar eigen stem.¹⁴³ Dit gebeurt in een proces van toe-eigening van bepaalde collectieve stemmen in sociale interactie. Die stemmen klinken in de sociale omgeving waarin een persoon opgroeit, en ook in alle verhalen en andere culturele bronnen waarmee die persoon kennis maakt in een bepaalde cultuur. Een mens in ontwikkeling orkestreert de verschillende stemmen die toegeëigend worden en construeert zo een ‘dialogisch zelf’.

De psycholoog H. Hermans, die in zijn theorie over het *dialogische zelf* terugrijpt op basisideeën van Bakhtin, noemt de stem van anderen in het zelf ‘de collectieve stem’.¹⁴⁴ Als mensen spreken met een persoonlijke stem, spreken ze tegelijk met de stem van de groep/gemeenschap die hen de taal geleerd en aangereikt heeft. Iedere spreker maakt gebruik van de taal van een sociale gemeenschap en deze sociale taal geeft mede vorm aan de persoonlijke modulatie van de taal.¹⁴⁵ Betekenissen van woorden zijn ingebed in culturele (taal)tradities waartoe mensen behoren en in de levensvormen daarbinnen. Zo kunnen collectieve stemmen in de vorm van overgeleverde verhalen of rituelen de eigen persoonlijke stem doen ontdekken in de act van de toe-eigening door een hoorder of lezer.

H. Hermans onderscheidt verschillende vormen van dialoog tussen en in

142 Vgl. Holquist, 1990, p.38.; Rosenstock-Huessey, 1963/4.

143 Vgl. Bakhtin, 1981, p.345.

144 Vgl. Hermans & Kempen, 1995, p.108; H. Hermans, 2006.

145 Vgl. Wertsch, 1991, p.95; Vygotzky, 1978.

mensen. “Het grondidee van het meerstemmige dialogische zelf is dat dergelijke relaties niet alleen tussen verschillende personen (externe dialogen) voorkomen, maar ook vorm en dynamiek geven aan de relatie van de persoon met zichzelf (interne dialogen).”¹⁴⁶ Hermans onderscheidt vijf vormen die kenmerkend zijn voor de wijze waarop mensen met zichzelf omgaan. De vijfde vorm is in het bestek van deze studie van betekenis: contacten met imaginaire figuren die het product zijn van onze verbeeldingskracht of imaginaire contacten met anderen op momenten dat zij feitelijk afwezig zijn.¹⁴⁷

Als leerlingen in gesprek gaan met een verhaal treden zij in contact met imaginaire anderen en geven zij responsies op het handelen of spreken van een personage.¹⁴⁸ De expressie van de eigen stem krijgt een eigen vorm, afhankelijk van context en publiek waarbinnen de dialoog plaats vindt.¹⁴⁹ De persoonlijke stem komt tot leven als oude woorden in nieuwe contexten worden gesproken, gehoord en geïnterpreteerd. Het woord van een ander kunnen we gebruiken om een nieuw woord te laten ontstaan “...since anothers discourse, if productive, gives birth to a new word from us in response.”¹⁵⁰

Verbindingen tussen Buber en Bakhtin

Bakhtin heeft enkele geschriften van Buber gekend en intensief bestudeerd in de jaren '20 van de 20e eeuw. Hij noemde Buber in een publicatie de grootste filosoof van de 20e eeuw.¹⁵¹ Buber van zijn kant heeft pas vrij laat gereageerd op de theorievorming over dialoog van Bakhtin.¹⁵² Wat Buber en Bakhtin verbindt, is hun nadruk op de betekenis van ‘wederkerigheid’ in een ‘goede dialoog’ het ontdekken van de persoonlijke stem van iedere betrokkene in de ontmoeting en het oog krijgen voor de alteriteit van de ander.

Evenals Buber onderkent Bakhtin dat een ‘goede dialoog’ mensen bij de kern van hun persoonlijkheid brengt, bij hun ‘innerlijk overtuigende rede’.¹⁵³ Dialoog is volgens Bakhtin voor te stellen als een triade waarin het gaat om de één, de ander en om de relatie tussen deze beide, de ‘derde’.¹⁵⁴ Deze notie

146 Vgl. H. Hermans, 2006, p.75.

147 Vgl. H. Hermans, 2006, p.76; Taylor, 1999; Winnicott, 1971.

148 De andere vormen van omgang van de mens met zichzelf zoals door H. Hermans beschreven komen in deze studie niet verder ter sprake, met uitzondering van de zelfreflectie van leerlingen in het empirisch onderzoek. Deze zelfreflectie krijgt zowel verbaal als beeldend vorm bij leerlingen. Vgl. hoofdstuk 4.6; hoofdstuk 7 en hoofdstuk 8.

149 Ganzevoort, 1998, 2007.

150 Vgl. Bakhtin, 1981, p. 346/347.

151 Vgl. N. Perlina die stelt dat Bakhtin de volgende boeken van Buber kende: *Reden uber das Judentum*, 1911-1923; *Daniel*, 1913 en *Ich und Du*, 1923. Vgl. Perlina, N.(1984). Mikhail Bakhtin and Martin Buber: Problems of Dialogic Imagination, in: *Studies in Twentieth Century Literature*, 9:1, p.26, noot 4.

152 Friedman in een gesprek met Kepnes. Vgl. Kepnes, 1992, p. 171, noot 13.

153 Idem, p.59. De term ‘innerlijk overtuigende rede’ is de vertaling van het aan Bakhtin ontleende begrip: ‘internally persuasive discourse’. Vgl. bijvoorbeeld, Bakhtin, 1981, p. 346.

154 Vgl. Holquist, 1990, p.38.

is verwant met de notie ‘in-between’ bij Buber, het ‘Zwischenmenschliche’ dat aanwezig is tussen de beide gesprekspartners.¹⁵⁵ “The word that is spoken is found in the oscillating sphere between the persons, the sphere that I call ‘the between’ and that we can never allow to be contained without a remainder in the two participants.”¹⁵⁶ Bakhtin schrijft in zijn idioom: “The word in a living conversation is directly, blatantly, oriented toward a future answer-word: it provokes an answer, anticipates and structures itself in the answer’s direction.”¹⁵⁷ Voor een spreker werkt responsiviteit in twee richtingen. Uitspraken worden gevormd anticiperend op een bepaald antwoord van de luisteraar, maar zij zijn zelf ook ontvankelijk (responsive) voor voorafgaande uitspraken. Ze drukken de verhouding uit van de spreker tot de uitspraak als ook tot het onderwerp waarover de uitspraak gaat. Iedere uitspraak is volgens Bakhtin gevuld met ‘dialogic overtones’.¹⁵⁸ Betekenis en zin ontstaan en worden ontdekt in ‘the oscillating sphere between the persons’.

Kenmerken van ‘goede dialoog’.

We kunnen aan het oeuvre van Buber over ‘dialogisch leren’, verspreid over 70 jaar, een aantal kenmerken van ‘goede dialoog’ ontleen.¹⁵⁹ In zijn werk staat ‘goede dialoog’ voor een verrassende ontmoeting met iemand of iets anders in de natuurlijke, sociale of spirituele werkelijkheid, waarbij de (A)ander of het andere mij aanspreekt in zijn alteriteit zonder dat die (A)ander/het andere gereduceerd wordt tot het zelf of het identieke. Die (A)ander/het andere blijft present in zijn of haar alteriteit. Drie kenmerken van een ‘goede dialoog’ kunnen in zijn studies onderscheiden worden:¹⁶⁰

- Sensitiviteit voor het onverwachte in de ontmoeting met de (A)ander / het andere¹⁶¹
- Doorgaande wederkerigheid (Gij-Ik) in de ontmoeting met de (A)ander / het andere¹⁶²

155 In het Duits wordt deze derde dimensie ‘Das Zwischenmenschliche’ genoemd. Vgl. Buber, 1960/1962, *Elemente des Zwischenmenschlichen*, pp. 267-288. De eerste versie van deze tekst stamt uit 1905; deze heeft Bakhtin mogelijk gekend. “Die Sphäre des Zwischenmenschlichen ist die des Einander-gegenüber; ihre Entfaltung nennen wir Das Dialogische.”, S.272.

156 Vgl. Buber, *The Word that is spoken* (1960/1965), p.112. De oorspronkelijk Duitse tekst luidt: “Das Wort, das gesprochen wird, begibt sich vielmehr in der schwingenden Sphäre zwischen den Personen, der Sphäre, die Ich das Zwischen nenne und die wir niemals in den beiden Teilnehmern aufgehen lassen können.” Vgl. Buber 1960/1962, S. 442-453. Citaat op 443/4.

157 Vgl. Bakhtin, 1981, p. 280.

158 Vgl. Bakhtin, 1986, p. 92; vgl. hoofdstuk 2, noot 43.

159 Bubers beroemde adagium was: ‘*Alles Wirkliche Leben ist Begegnung*’. Vgl. Buber, 1923/1962, p. 85.

160 Buber, 1923/1962; 1929/1965; 1947/1965; 1952/1972; 1954; 1960/1965. Kepnes, 1992; Fishbane, 1993, 1998.

161 Vgl. Buber, 2002a, p.241. Dit komt overeen met de open grondhouding voor het ‘onverwachte’ in het denken over dialoog bij Bakhtin. Vgl. Wegerif, 2008, p.358/359; Rosenstock-Huussy, 1956 en Kearney, 2001, 2002.

162 Vgl. Buber, 1965/2002, p.22; Breeuwsma, 1993, 1994.

- Herkenning en erkenning van de alteriteit van de (A)nder / het andere.¹⁶³

Vanuit het oeuvre van Bakhtin kunnen daar twee kenmerken aan worden toegevoegd:

- Oor en oog voor de ontwikkeling van de persoonlijke stem (auteurschap) in de spanningsvolle interactie met de collectieve stemmen van reële en imaginaire anderen¹⁶⁴
- Sensitiviteit voor het responsieve karakter van alle luisteren en spreken. Alle luisteren en spreken is op aanspreken en antwoorden gericht.

Vanuit deze vijf kenmerken kom ik terug op de hierboven gemaakte onderscheidingen tussen meningsuitwisseling, discussie, gesprek, debat, interactie en dialoog. Meningsuitwisseling is geen 'dialoog', omdat deze onvoldoende recht doet aan de alteriteit van beide betrokkenen en aan het conflictueuze tussen de stemmen van betrokkenen en de daarin meespelende waarden, gedachten en gevoelens.¹⁶⁵ Discussie en debat zijn geen vormen van 'goede dialoog', omdat daarin het beredeneren van het eigen standpunt en het bevestigen van de eigen overtuiging al dan niet ter verdediging van een collectieve stem centraal staan en niet de werkelijkheid van de kwetsbare ander die in de ontmoeting aanwezig blijft in zijn of haar anders zijn.¹⁶⁶ Dit zijn in de woorden van Buber 'vormen van een als monoloog verklede dialoog.' Ook interactie is niet identiek aan dialoog. Interactie is een omvattender begrip omdat daarin ook alle non-verbale communicatie een rol speelt. 'Goede dialoog' veronderstelt een 'gij', een 'tegenover' dat present blijft in de ontmoeting.¹⁶⁷

In een 'goede dialoog' blijven de werkelijkheid van de (A)nder/ het andere zichtbaar en aanwezig, zonder gereduceerd te worden tot het zelf of het identieke. Ook de onderlinge verbondenheid blijft bestaan in de erkenning van verschillen. Een 'goede dialoog' voltrekt zich *'where each of the participants really has in mind the other or others in their present and particular being and turns to them with the intention of establishing a living mutual relation between himself and them... (and is) continually hidden in all kind s of odd corners and, occasionally in an unseemly*

163 Buber, 1950.

164 Bakhtin, 1981, 1990; Clark en Holquist, 1984; Todorov, 1984.

165 Vgl. Buber, *Zweispache*, 1929, opgenomen in *Werke*, Erster Band, 1962, S. 171-214; Vgl. *Between man and man*, 1965 /2002. Daarin maakt Buber onderscheid tussen 'a technical dialogue' (roughly exchanging information) and a 'real or genuine dialogue'. De 'real dialogue' heeft voor Buber existentiële en spirituele betekenis.

166 Buber noemt dit 'a monologue disguised as dialogue'. Deze monoloog vindt plaats waar mensen met zichzelf in gesprek zijn en zich inbeelden dat ze ontsnapt zijn aan de last van het terug geworpen worden op hun eigen bronnen. Vgl. Buber, 1929/1962, S.192; 1965/2002, p.22.

167 Kepnes, 1992.

*way, breaks surface surprisingly and inopportunistically.*¹⁶⁸ De vijf boven genoemde kenmerken van een ‘goede dialoog’ worden geoperationaliseerd in instrumenten om het dialogiseren van leerlingen in hun kennismaking met de beeldtaal van religieuze verhalen te kunnen beschrijven en analyseren.¹⁶⁹ In de veelvormige interactie van leerlingen met die verhalen komt het tot dialoog waar personages, situaties of thema’s in een verhaal door de leerling als eigen en anders worden herkend en erkend. In die dialoog ontdekt de leerling ook zichzelf (een eigen stem) in de positionering ten opzichte van de (A)nder en de wereld.

Herneming

De kenmerken van ‘goede dialoog’ zijn in de jaren ’80 en ’90 hernomen, onder andere door de natuurkundige en filosoof David Bohm (1917-1992), door pedagogen en onderwijskundigen als Burbules, Mercer, Wells, Claxton en Egan en door godsdienstpedagogen als Hull, Stern, Ipgrave en Schweitzer.¹⁷⁰ Bohm kwam gaandeweg tot de overtuiging dat een ‘goede dialoog’ de manier was voor persoon en gemeenschap om nieuwe kennis te ontwikkelen over zichzelf en anderen en een nieuwe gevoeligheid te creëren voor wat van waarde is in het leven.¹⁷¹ In een ‘goede dialoog’ gaat het er volgens Bohm niet om een eigen mening te verdedigen, maar om de eigen mening op te schorten en afwijkende meningen van anderen toe te laten, te onderzoeken en zo tot nieuwe inzichten en kennis te komen. ‘Goede dialoog’ is daarmee met de woorden van de filosoof Jos Kessels te omschrijven als ‘betekenis (logos) door je heen (dia) laten stromen zonder deze direct als goed of fout te beoordelen.’¹⁷² Deelnemers aan een dialoog krijgen zo oor en oog voor eigen en andermans gedachten, gevoelens, beelden en waarden en voor het interpretatiekader waardoor de ander en jij de wereld bekijken.

‘Goede dialoog’ leidt volgens Bohm tot gedeelde betekenis (shared meaning) en gedeelde betekenis is in zijn ogen het cement van een maatschappij.¹⁷³ “Meaning is not static- it is flowing. And if we have the meaning being shared, then it is flowing among us; it holds the group together...And in that way we can talk together coherently and think together.”¹⁷⁴ ‘Goede dialoog’ kan uiteindelijk leiden tot ‘dialogale waarheid’, waarheid die geldig is en zeggingskracht heeft

168 Vgl. Buber, 1929/1965/2002, p.22.

169 Vgl. hoofdstuk 4.5.

170 Burbules, 1993; Renshaw & Van der Linden, 2004; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000; Wells, 1999; Wells & Mejia-Arauz, 2006; Mercer, 1999; Hull, 2000; Stern, 2006, 2007, 2009; Ipgrave, 2001, 2003, 2005; Schweitzer, 2011.

171 Bohm, 1996.

172 Vgl. Bohm, 1996, p.30-33; vgl. Kessels, 2006, p.79.

173 Vgl. Bohm, 1996, p.33.

174 Vgl. Bohm, 1996, p.46.

binnen een gemeenschap van mensen waar betekenis gedeeld wordt. Dan ontstaat samenhang en onderlinge verbondenheid.¹⁷⁵

Het dialogisch principe van de werkelijkheid als relationele werkelijkheid van Buber, Bakhtin en Bohm, is gestoeld op het inzicht dat menswaardig leven zich voltrekt in relatie en interactie met de omliggende werkelijkheid. Het dialogisch denken van Buber is niet zozeer gericht op de ontvouwing van een ideeënwereld maar op het beter leren verstaan van de menselijke, paradoxale existentie met het oog op de vormgeving van een menswaardig leven voor allen. Bakhtin beaamt deze denk- en spreekwijze in zijn werk, terwijl hij denkt en spreekt in een heel andere context. Persoonsvorming (auteurschap van de eigen stem) en gemeenschapsvorming (herkenning en erkenning van de ander in relatie tot het dialogische zelf) staan in het denken, spreken en schrijven van Bakhtin, Buber en Bohm centraal.¹⁷⁶

2.3 Dialogisch leren en onderwijzen

In het werk van de theoloog en godsdienstpedagoog Julian Stern uit Engeland wordt de visie van Buber over ‘goede dialoog’ en ‘dialogische responsiviteit’ in onderzoek naar nieuwe vormen van gemeenschap binnen de school ontsloten. In een breed opgezet onderzoeksproject naar de ‘Spirit of the School’ (2006-2009) staan drie concepten centraal: ‘gemeenschap’, ‘creatief leren’ en ‘dialoog’. “The spirit of the school is generated by and in turn supports and promotes all of these. It is underpinned, that is, by the meaning of life. Community is described by relationships, including opportunities for friendship. Learning is a creative process, with school learning centered on becoming human. Through dialogue people make community and learn: dialogue is how people come to themselves by relating to others.”¹⁷⁷

Het belang van het aangaan van ‘goede dialoog’ in alle vormen van onderwijs wordt in studies van Buber over onderwijs en opvoeding onderstreept. Daarbij staat het onverwachte in de ontmoeting van mens en medemens of mens en omgeving centraal. In een echte conversatie spreken beide gesprekspartners elkaar aan en roepen bij elkaar een spontane respons wakker. Een goede les ontwikkelt zich volgens Buber als een ontmoeting vol wederzijdse verrassingen (mutual surprises). Een ‘goede dialoog’ in een les voltrekt zich ‘between them in the most precise sense, as it were a dimension which is accessible only to them

175 Rosenstock-Huussy, 1956; C. Hermans, 2001.

176 Buber, 1923/1962; 1929/1962; Bakhtin, 1981, 1986, 1990; Bohm, 1996.

177 Vgl. Stern, 2009, p.xv.

both.¹⁷⁸ Hier is opnieuw het ‘in between’, het ‘tussen’ in de triade van een persoon, de ander en wat er tussen hen gebeurt te horen.¹⁷⁹

Voor Stern voltrekt zich ‘goede dialoog’ in scholen als leren gaat betekenen: elkaar wederzijds verrassen. Een ‘goede dialoog’ bewerkt, dat wat zich werkelijk afspeelt ook voorstelbaar wordt.¹⁸⁰ “If we want to do today’s work and prepare tomorrow’s with clear sight, then we must develop in ourselves and in the next generation a gift which lives in man’s inwardness as a Cinderella, one day to be a princess. Some call it intuition, but in its essential being this gift is not a wholly unambiguous concept. I prefer the name ‘imagining the real’, for in its essential being this gift is not looking at the other, but a bold swinging-demanding the most stirring of one’s being-into the life of the other”.¹⁸¹ Het woord ‘real’ in de taal van Buber drukt uit dat in een ontmoeting iemand niet als ding wordt gezien, maar als een ‘gij’, als een ander die mij aanspreekt. De werkelijkheid van een mens, een tekst of het transcendente verschijnt pas in een ontmoeting waarin beide partners niet verdwijnen, maar juist meer aanwezig raken.

Ieder kind ontwikkelt geleidelijk het vermogen auteur te worden van het eigen verhaal. Dit vermogen ontstaat niet vanzelf en vergt een lang proces van ontwikkeling.¹⁸² Als kinderen auteur worden van hun eigen stem, verschuift de sociale interactie zich naar een innerlijk spreken. Innerlijk spreken is geen kopie van sociale interactie volgens Vygotsky. In de overgang van sociale interactie naar innerlijk spreken is een verschuiving waarneembaar van betekenis verlenen naar zin ontdekken. Waar in de sociale interactie de betekenis dominant was, omdat daarbinnen een persoon begrepen wil worden door een ander, domineert in het innerlijk spreken de zin, omdat een persoon auteur wil zijn van het eigen verhaal. De persoonlijke stem krijgt het karakter van ‘een intern overtuigende rede’ (Bakhtin).

Voor Bakhtin staan verschillen in de dialogische communicatie tussen mensen en tussen mensen en culturele objecten centraal. Omdat de ander / het andere anders is dan ik, kan ik niet zomaar weten wat de ander denkt of voelt. Een ‘goede dialoog’ probeert het anders zijn van de ander / het andere uit te houden en te verstaan vanuit het perspectief van de ander. In het denken van Bakhtin ten aanzien van het begrijpen van de ander zijn volgens Van Eersel drie aspecten te onderscheiden: oriëntatie (het perspectief van de ander innemen), creatieve verwoording (op zoek gaan naar woorden die uitdrukken wat de ander wil

178 Vgl. Buber, 1965/2002, 241-242.

179 Vgl. Holquist over Bakhtin, 1990, p.38.

180 Vgl. Buber, 1998, S.71: ‘Realphantasie’, vertaald door Simon, Schillp and Friedman, 1967, p.567 als ‘realistic imagination’. Stern kiest voor de vertaling: ‘imagining the real’, Stern, 2008.

181 Vgl. Buber, 1998, S.71. Vertaling van J. Stern.

182 Vgl. C. Hermans, 2001, p. 248, noot 15.

zeggen) en de kritische respons (de spreker krijgt feedback op de oriëntatie op de ander en op de eigen creatieve articulatie).¹⁸³

‘Goede dialoog’ kan in de visie van Stern een karakteristiek van de school worden als lerende gemeenschap wanneer leerlingen, leraren en ouders school als een ‘thuis’ (plek van geborgenheid en erkenning) ervaren in een wereld op drift.¹⁸⁴ Buber verwoordde dat in zijn tijd als volgt: “(...) The question about man’s being faces us as never before in all its grandeur and terror-no longer in philosophical attire, but in the nakedness of existence. No dialectical guarantee keeps man from falling; it lies with himself to lift his foot and take the step which leads him away from the abyss. The strength to take this step cannot come from any security in regard to the future, but only from those depths of insecurity in which man, overshadowed by despair, answers with his decision the question about man’s being.”¹⁸⁵ Voor Buber is deze dialogische grondhouding de motor om oog in oog met existentiële en spirituele crises de moed te hebben ethische beslissingen te nemen.

Voor Stern zijn scholen plekken waar alle betrokkenen in een ‘community of learners’, opgenomen kunnen worden (inclusiveness). In die gemeenschap ondersteunen leraren leerlingen om te ontdekken wie zij zijn. Goed onderwijs voltrekt zich in een educatieve speelruimte waarin de oproep klinkt de unieke bestemming te realiseren door de eigen stem te ontdekken in dialoog en confrontatie met de omgeving.¹⁸⁶

2.4 ‘Goede dialoog’ in de basisschool

In hedendaags levensbeschouwelijk onderwijs zijn diverse vormen van ‘goede dialoog’ ontwikkeld die terug gaan op uiteenlopende tradities. Bekend geworden zijn o.a. het voeren van een socratische dialoog, het voeren van een religieuze/levensbeschouwelijke dialoog op basis van het werk van Buber en Stern, de dialoog tussen leerlingen via e-mail bij Ipgrave en de inrichting van het dialogisch klaslokaal onder invloed van het werk van Mercer en Alexander.¹⁸⁷ Voor Buber is de kwaliteit van de ‘goede dialoog’ herkenbaar waar scholen leerlingen ondersteunen ‘responsive and responsible persons’ te worden, ontvankelijk en betrokken op elkaar en op onderwerpen die er in de vormgeving van een menswaardig leven echt toe doen. Verantwoordelijkheid ontspringt in Bubers denken aan responsies die mensen in beweging zetten. Ontvankelijkheid, het antwoorden en verantwoordelijkheid (*responsiveness en responsibility*) ontstaan

183 Vgl. Bakhtin, 1986; Clark & Holquist, 1984; Holquist, 1997; Van Eersel, 2011.

184 Vgl. Buber, 2002, p.150.

185 Vgl. Buber, 2002, p.172-173.

186 Vgl. Friedman in Buber, 2002, p.xvii.

187 Kessels, 2006; Stern, 2006, 2007, 2008, 2009; Ipgrave, 2001, 2003; Mercer, 1999; Alexander, 2004, 2006.

als leerlingen creatief antwoorden “to what happens to one, to what is to be seen and heard and felt.”¹⁸⁸

Onderwijs van dialogische kwaliteit kan niet bestaan zonder momenten van verrassing en ontmoeting waarin deelnemers in hun alteriteit voor elkaar aanwezig blijven.¹⁸⁹ Dit onderwijs wordt door Buber ook wel creatief onderwijs genoemd. Dat ‘goede dialoog’ vorm krijgt, is in de ogen van Buber een creatieve en spirituele zaak. “Dialogue is a matter of creation, of the creature, ...and man.... he is a creature, trivial and irreplaceable.”¹⁹⁰ Voor Buber is creativiteit in de dialoog verbonden met het spontane gebeuren van ontdekken en creëren.¹⁹¹ Er worden door Stern twee hoofdvormen van dialoog in het werk van Buber onderkend: de dialoog tussen leraar en leerling (dialogue within the school) en de dialoog die de grenzen van de school overstijgt (dialogue beyond the school).¹⁹² In alle gevallen is die dialoog persoonlijk en niet te verwarren met vormen van sociale conversatie die deelnemers niet echt uitnodigen tot transformatie. In dialogisch onderwijs stimuleert de leraar wederzijds contact en onderling vertrouwen. In een echte ontmoeting presenteert de leerkracht een beeld van de mens via het materiaal dat hij aanbiedt en door de wijze waarop hij zich tot dit materiaal verhoudt. De ‘spiritual development’ van de leerling is gericht op de gehele mens.¹⁹³ “Only in his whole being, in all his spontaneity can the educator truly affect the whole being of his pupil...For education characters.....you do need a man who is wholly alive and able to communicate himself directly to his fellow beings. His aliveness streams out to them and affects them most strongly and purely when he has not thought of affecting them.”¹⁹⁴

De dialoog in de school kan uitgebreid worden tot een dialoog tussen leraar, leerling en leerstof.¹⁹⁵ Kennisconstructie over een onderwerp door de leerling zelf is even belangrijk als de wijze waarop de leraar de leerling uitnodigt betrokken te raken op het onderwerp. Buber geeft een voorbeeld van een les over aardrijkskunde waarin de nieuwe leraar vraagt: ‘Waar ging de aardrijkskundeles over?’ ‘Over de Dode Zee’, mijnheer.’ ‘Wat dan over de Dode Zee?’ Een leerling die nieuwsgierig was in de ogen van de leraar begon een verhaal te vertellen over zijn bezoek aan de Dode Zee. Hij eindigde zijn verhaal met de zin: ‘En ik zag alles alsof het de dag vóór de rest van de schepping geschapen was.’ De klas reageerde, zo vertelt Buber, door stil te worden en aandachtig te luisteren.

188 Vgl. Buber, 2002, p.3.

189 Dialogue as ‘Learning in the Presence of the Other’. Vgl. Boys & Lee, 2006; Roebben, 2011.

190 Vgl. Buber, 2002, p.41.

191 Vgl. Buber, 2002, p.100.

192 Stern, 2006, 2008.

193 Stern, 2009.

194 Vgl. Buber, 2002, p.125.

195 Vgl. Roebben, 2011.

Buber liet met dit voorbeeld zien hoe de leraar de verwondering van de leerling onderkende.

Dialoog tussen leerlingen over belangrijke thema's

Ipgrave stelt in haar studies, veel nadrukkelijker dan Stern, de dialoog tussen leerlingen centraal als vorm van 'dialogue within the school'.¹⁹⁶ Bovendien is in haar werk een vierde vorm van dialoog te onderkennen, de dialoog van de leerling met zichzelf, de zogenaamde 'inner dialogue'. In haar publicaties worden drie voorwaarden voor een 'goede dialoog' onderscheiden: a) acceptatie van pluraliteit, b) openheid voor verschillen en c) de kwaliteit van de interactie tussen leerlingen. Kenmerkend voor de ontwikkeling van 'goede dialoog' tussen leerlingen is in haar ogen dat een leerling de eigen stem ontdekt, oog en oor krijgt voor de stem van de ander, en dat beiden iets nieuws ontdekken over het thema of de bron waarmee ze bezig zijn.

In een groot project over email-dialoog (Building e-Bridges) heeft Ipgrave leerlingen in dialoog met elkaar laten gaan over hun dagelijks leven, hun diverse levenspraktijken en over morele en existentiële thema's daarbinnen.¹⁹⁷ Bij de 'dialogue of life' draait het erom elkaar beter te leren kennen en vriendschapsbanden te ontwikkelen; in de 'dialogue of experience' gaat het erom dat leerlingen de culturele en religieuze levenspraktijk van andere leerlingen beter leren kennen; en bij de 'dialogue of action' staat het onderzoeken van belangrijke maatschappelijke en religieuze thema's centraal. In haar ogen kan dialogisch leren tussen leerlingen een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het eigen denken, voelen, handelen (en verbeelden)¹⁹⁸ van de leerling. Dialoog tussen leerlingen in leerprocessen stimuleert zowel de persoonsvorming (ontwikkeling van de eigen stem) als de sociale vorming (betrokkenheid op en verbondenheid met anderen in de plurale werkelijkheid). Leerkrachten dienen in Ipgrave's ogen deze ontdekkingstocht naar het dialogische zelf te versterken.

Dialoog van leerlingen met waardevolle bronnen

De dialoog met een culturele of religieuze bron (heilige teksten, kunstwerken, bronnen uit muziek, dans en drama) komt als voorbeeld van 'dialogue beyond the school' ter sprake.¹⁹⁹ De laatste vorm wordt door Stern omschreven als 'a dialogue across time and space'.²⁰⁰ Leerlingen leren in school over verschillende

196 Ipgrave, 1999, 2001, 2003, 2004, 2005.

197 Vgl. Ipgrave, 2003, waarin zij spreekt over 'a dialogue about moral issues and big questions'.

198 Toevoeging Bas van den Berg.

199 Stern onderscheidt in zijn publicatie uit 2008 drie vormen van *dialogue beyond the school*: een 'dialoog met familieleden', een 'dialoog met mensen uit de lokale gemeenschap' (mensen van buiten) en een 'dialoog met schrijvers van literaire, heilige en historische teksten, kunstwerken, muziek en architectuur uit andere tijden'.

200 Stern, 2006, 2008.

onderwerpen en thema's die de school en de samenleving belangrijk vinden. Leerlingen kunnen zelf nieuwe dingen ontdekken over een onderwerp, als zij het onderwerp in dialoog met een culturele bron onderzoeken. Stern bedoelt hiermee dat leerlingen individueel en samen kennis kunnen maken met een bron uit vroeger tijden als zij op een open en creatieve wijze zich verdiepen in de beeldtaal van die bron om vervolgens in dialoog met de stemmen van personages in die bron ook hun eigen stem te ontdekken. Een dergelijke vorm van dialoog komt tot stand als leerlingen dat kunstwerk als een 'gij', een ander leren ontdekken. Door in gesprek te leren gaan met een bron kunnen zij de eigen stem ontdekken, oog en oor krijgen voor de stem van het verhaal en iets nieuws ontdekken over het onderwerp dat in de interactie met het verhaal present wordt gesteld.²⁰¹ Leerlingen kunnen op school zich bekwamen in het zelf ontdekken van de eigen stem van een culturele of religieuze bron. Ervaring opdoen met de stem van de bron is alleen mogelijk als de bron ook op een aansprekende wijze wordt gerepresenteerd, bijvoorbeeld in een verbale, visuele of literaire vorm.

2.5 Het concept dialogische responsiviteit.

Vijf vormen van dialoog, ontleend aan het werk van Buber, Bakhtin, Stern en Ipgrave, komen in deze studie, in relatie tot de onderzoeksvraag, aan bod:

1. De dialoog tussen leerlingen over existentiële situaties en thema's in een religieuze / levensbeschouwelijke bron
2. De dialoog tussen leerkracht en leerlingen over existentiële situaties en thema's in een religieuze / levensbeschouwelijke bron
3. De dialoog van leerlingen met existentiële situaties en thema's in een religieuze / levensbeschouwelijke bron
4. De dialoog van leerlingen met zichzelf over existentiële / levensbeschouwelijke gebeurtenissen en thema's uit een religieuze / levensbeschouwelijke bron
5. De dialoog van leerlingen met het ultiem waardevolle / transcendente in een religieuze / levensbeschouwelijke bron.

Leerlingen kunnen zich bekwamen in deze dialoogvormen om zodoende de ander, zichzelf, een bron in het eigen en anders zijn beter te leren kennen en begrijpen. Een 'goede dialoog' in een krachtige leeromgeving opent een persoonlijke weg voor iedere leerling om de rijkdom van de werkelijkheid en van het onbekende te ontdekken.²⁰²

201 Kozyrev, 2006.

202 Vgl. C. Hermans, 2001, p. 251.

Vanuit de vijf kenmerken van een ‘goede dialoog’, ontleend aan Buber en Bakhtin, geconcretiseerd en gecontextualiseerd voor de educatie door Buber, Stern en Ipgrave, formuleer ik de volgende aandachtspunten om het proces van dialogiseren met verschillende ‘personen/personages’ te kunnen beschrijven, analyseren en interpreteren:²⁰³

- In een dialoog tussen leerlingen over een existentieel thema uit een religieus verhaal zal het anders zijn van de ander / het andere hoorbaar dienen te blijven en niet ondergeschikt gemaakt aan de eigen mening.
- In een dialoog tussen leerlingen en een bron dient speelruimte gecreëerd te worden om elkaar nieuwsgierig maken en te verrassen in het samen leren rond een thema/scène uit de bron. Hoe geeft de leerling een medeleerling de ruimte om een eigen gedachte, gevoel of beeld te verwoorden ten aanzien van een thema/scène uit een verhaal? Kan de leerling zich laten verrassen door een respons van een medeleerling/leerkracht op een thema of scène in een verhaal?
- In het dialogisch exploreren van een verhaal in samen- en tegenspraak met elkaar dient zowel de responsiviteit voor de eigenheid van iedere stem als voor de verschillen tussen deelnemers in het interpreteren van thema/bron onderkend te worden.
- In een dialoog tussen leraar en leerlingen dient enerzijds de asymmetrische verhouding tussen leraar en leerlingen erkend te worden, maar dient anderzijds de leraar de eigen stem van de leerling zo sterk mogelijk tot uitdrukking te laten komen in de exploratie van bron of thema.
- Bij iedere vorm van ‘goede dialoog’ tussen leerling en medeleerling, leerling en leraar en leerling en bron, dient iedere leerling te oefenen in de ‘inner dialogue’ (zelfreflectie) om zo de eigen stem (eigen associaties, gedachten en gevoelens) in de interactie met anderen en de bron tot expressie te brengen.
- Bij de dialoog tussen leerling en een verhaal en tussen leerlingen dient de leerling sensitief te worden voor signalen van transcendentie op het niveau van het handelen en spreken van de personages, op het niveau van motieven en thema’s in het verhaal en op het niveau van ervaringen, waarden en inzichten in het verhaal.

In iedere vorm van ‘goede dialoog’ wordt een bepaalde ontvankelijkheid en een bepaald inlevingsvermogen van de leerling gevraagd om de stem van de ander / het andere en de presentie van de ander / het andere te kunnen zien en horen en

203 Vgl. hoofdstuk 2.2, voor kenmerken van ‘goede dialoog’.

daar in een zekere spontaneïteit en speelsheid met de eigen stem op te reageren. In het werk van Buber en Bakhtin hangt responsiviteit in bovengenoemde zin ook samen met verantwoordelijkheid.²⁰⁴ Wie in relatie staat tot anderen / het andere, kan zich daardoor ook laten aanspreken en kan daarop reageren in woord en daad. Responsiviteit ontwikkelen in de zin van het vergroten van de ontvankelijkheid voor de ander / het andere én als het geven van een antwoord aan de ander / het andere is het doel van dialogiseren. Responsiviteit benadrukt het vermogen van leerlingen om persoonlijk, betrokken en creatief te leren reageren op de aanspraak van een verhaal of een thema dat present wordt gesteld in een vertelde of getoonde vertelling.

Onder dialogische responsiviteit in relatie tot religieuze verhalen (bron) en tot anderen vanuit het perspectief van leerlingen versta ik: 'Het vermogen om in een ontmoeting met een (A) ander/ het andere:

1. zich te laten aanspreken en verrassen door de (A)ander/ het andere
2. het anders zijn van de (A)ander/ het andere te (h)erkennen
3. de eigen stem te ontdekken in de ontmoeting met de (A)ander/ het andere.

Dialogische responsiviteit komt tot uitdrukking in alle vormen van 'goede dialoog'. Leerlingen kunnen hun vermogen om de dialoog aan te gaan met anderen en het andere ontwikkelen. De ontwikkeling van dit vermogen tot een bekwaamheid duid ik aan met het werkwoord 'dialogiseren'. Onder 'dialogiseren' versta ik 'het (h)erkennen van de (A)ander / het andere als subject in een ontmoeting, het ontdekken van de eigen stem en het veranderen van beide(n) door de ontmoeting'.²⁰⁵

2.6 De kracht van (religieuze) verhalen

In het tweede deel van deze conceptuele exploratie focus ik met betrekking tot de beeldtaal van (religieuze) verhalen op het werk van de hermeneutisch filosofen Ricoeur en Kearney. Theorievorming over verhalen, de narratologie, heeft sinds de jaren '70 van de 20e eeuw een grote vlucht genomen in de mens-, cultuur- en geesteswetenschappen.²⁰⁶ Ook theorievorming over narratief onderzoek als methode om de ervaren werkelijkheid van mensen te leren begrijpen via verhalen die zij vertellen heeft zich sinds de jaren '80 van de 20e eeuw sterk ontwikkeld.²⁰⁷

204 Rosenstock-Huussy, 1963/4.

205 Vgl. hoofdstuk 1.2, noot 16 en hoofdstuk 10.1 en 10.7.

206 Varga in Ankersmit, 1990; Ganzevoort, 1998, 2007.

207 Bal, 1986; Ankersmit, Doeser, & Varga, 1990; Clandinin & Connelly, 2000; Webster & Mertova, 2007; Kohler-Riessman, 2008; Brohm & Jansen, 2010. Vgl. hoofdstuk 4.3.

Kennis over de wereld van verhalen van Ricoeur en Kearney verfijn ik met betrekking tot religieuze verhalen aan de hand van studies van Alter, Bar-Efrat, Heschel en Fisbane. Deze auteurs brengen iets specifiek ter sprake over de beeldtaal van 'religieuze verhalen' en over de communicatie met religieuze verhalen. De wederzijdse beïnvloeding van de wereld van (religieuze) verhalen en de leef- en belevingswereld van leerlingen verken ik via het werk van Egan. Door de beschrijving van enkele van zijn ideeën kan een beeld geschetst worden van de doorwerking van de 'mythische' en 'romantische' wijze van verstaan van de werkelijkheid bij leerlingen tussen 8-15 jaar. Vervolgens wordt de vraag gesteld hoe deze mythische en romantische vormen van verstaan van invloed zijn op de manier waarop leerlingen van die leeftijd kennis kunnen maken met religieuze verhalen. Om de vraag naar betekenisverlening aan en het ontdekken van zin in de dialoog van leerlingen met religieuze verhalen conceptueel verder te doordenken, is het noodzakelijk een scherp beeld te krijgen van religieuze verhalen, hoe deze verhalen leerlingen kunnen aanspreken en hoe leerlingen van de basisschool van 9 à 10 jaar (de onderzoekspopulatie) kennis kunnen maken met dergelijke verhalen.

Verhalen doen ertoe

Kearney heeft in het slothoofdstuk van zijn boek *On Stories*, met de titel 'narrative matters', een pleidooi gehouden voor de kracht van verhalen als voertuig in betekenisverlening aan en zinontdekking in de werkelijkheid.²⁰⁸ Aan de hand van vijf sleutelwoorden, ontleend aan de *Poëtica* van Aristoteles - het eerste filosofische werk over verhalen - belicht Kearney de belangrijkste kenmerken en functies van vertellen en verhalen. Deze sleutelwoorden zijn: mythos, mimesis, catharsis, phronèsis en ethos. Het betoog van Kearney is een precisering van het hoofdwerk van de Franse filosoof Ricoeur, *Temps et Récit*.²⁰⁹ In dat werk is Ricoeur in gesprek met deze sleutelwoorden uit de *Poëtica* van Aristoteles in de ontvouwing van zijn eigen theorie over narrativiteit en temporaliteit.

Mythos: Plot

Ieder mens is op zoek naar zijn of haar verhaal. Een mens streeft er naar lijnen en patronen te ontdekken in de dagelijkse chaos en het leven kent volgens Ricoeur impliciet een verhalende structuur, doordat ons leven een begin en een einde heeft. Ons bestaan heeft dus in zekere zin al een plot voordat we bewust op zoek gaan naar een verhaal over onze levensgeschiedenis.²¹⁰

Het impliciete verhaal van het menselijk bestaan is door Ricoeur op een eigen

208 Kearney, 2001, 2002, 2003. De titel van de trilogie is *Philosophy at the Limit*. Het eerste deel heeft als titel *On Stories*, het tweede deel *Strangers, Gods and Monsters* en het derde deel *The God Who May Be*, 2001.

209 Ricoeur, 1983-1985. De Engelse vertaling van dit hoofdwerk, *Time and Narrative* is verschenen tussen 1984-1986.

210 Polkinghorne, 1988; Ganzevoort, 1998, 2007b.

wijze uitgewerkt. Zo spreekt hij over het levensverhaal als over een ‘prefiguratieve synthese van het heterogene’. Daarmee bedoelt hij dat verhalen het verwarrende en chaotische leven in de tijd ordenen en kunnen verhelderen door een samenhang te creëren. Ieder historisch proces getuigt van dit principe, om de eenvoudige reden dat het daardoor opnieuw kan worden verteld in een andere tijd en situatie. De belangrijkste ontdekking in de jaren ’80 van de vorige eeuw was, dat verhalen inherent zijn aan het menselijk bestaan. McIntyre drukte dat als volgt uit: “It is not just that poems and sagas narrate what happens to men and women, but that in their narrative form poems and sagas capture a form that was already present in the lives which they relate.”²¹¹ Een verhaal bestaat uit gebeurtenissen en acties die heterogeen zijn en de plot (mythos) bemiddelt tussen deze gebeurtenissen/acties en het geconstrueerde verhaal.²¹²

Mimesis: Herschepping

Het menselijk handelen, zo verwoordt Ricoeur, is een dynamische synthese van ervaringen van het verleden (door herinnering) en van het stellen van doelen voor de toekomst (door verwachting). Ons bestaan is te beschouwen als een narratief wanneer het door middel van een verbale of literaire herschepping wordt herverteld. Het stilzwijgende plot van ons bestaan, als synthese van de tijdelijkheid, wordt uitgewerkt tot een verhalende structuur. De impliciete mythos wordt tot een expliciete poësis, en dat proces wordt aangegeven met het aan Aristoteles ontleende woord ‘mimesis’.

‘Mimesis’ wordt door Ricoeur niet opgevat als imitatie zoals in veel klassieke studies wordt beweerd, maar is met de woorden van Ricoeur te omschrijven als een *inventie*, in de dubbele betekenis van het woord: een ontdekking en een schepping. Het vermogen tot inventiviteit maakt het mogelijk dat mensen hun leven beter leren verstaan als zij er verhalen over maken.²¹³ De mimetische handeling van de herschepping maakt volgens Ricoeur ook een kloof tussen leven en verhaal zichtbaar. Het leven wordt geleefd terwijl verhalen worden verteld.²¹⁴ Het vertelde leven biedt een poëtische extrapolatie van een mogelijke wereld van handelen, die in de levenswerkelijkheid gestalte zou kunnen krijgen. Een nieuwe zienswijze, ontdekt door een herschepping (= vertelling), kan leiden tot een nieuwe zijswijze. Onze sensitiviteit voor nieuwe mogelijkheden is daarmee geïntensiveerd. Mimesis is zo beschouwd een spel met fictie én is tegelijkertijd te zien als het op zich nemen van een verantwoordelijkheid voor het bestaan.

211 Vgl. McIntyre, 1981, p.117. Taylor stelt dat een basisvoorwaarde voor ‘making sense of ourselves’ is ‘to grasp our life in terms of a narrative’. Als wij willen begrijpen wie we zijn, ‘we have to have a notion of how we have become and of where we are going’. Vgl. Taylor, 1989, p.47.

212 Vgl. Ricoeur, ‘On interpretation’ in Kearney & Rainwater, 1996, p.139v.

213 Van Peursen, 1993.

214 Ricoeur, ‘Life in Quest of Narrative’, in D. Wood (red.), 1991, p. 31: ‘...an examined life...is a life recounted’.

Zo komt Ricoeur in zijn verhaaltheorie tot de figuur van ‘de boog (archè) van de drievoudige mimesis’: (1) de prefiguratie (interactie) van de leefwereld die verteld wil worden; (2) de configuratie (creatie) in de gemaakte vertelling, en (3) de refiguratie (interpretatie) van het bestaan in de beweging van de gecreëerde vertelling naar het dagelijks leven.²¹⁵ Het is een tocht van voorafgebeelde ervaring via narratieve vertelling naar omgevormde levenswereld. Kearney geeft er de voorkeur aan mimesis te vertalen met ‘*creative retelling*’. Dit vertelde levensverhaal brengt volgens Kearney zowel poëzie als ethiek voort, zowel vrijheid van verbeelden als verantwoordelijkheid voor het leven.

Catharsis: Bevrijding

Verhalen zijn in staat mensen te raken en bij hen een bepaalde catharsis teweeg te brengen. Verhalen kunnen mensen veranderen omdat zij hen in staat stellen in de huid van iemand anders te kruipen. Dat kan door de kracht van de plaatsvervangende verbeelding (*‘vicarious imagination’*).²¹⁶ Catharsis brengt volgens Aristoteles loutering teweeg door angst en compassie. Loutering door angst, omdat we als toeschouwer een tragisch lijden op afstand kunnen waarnemen. Die afstand bewerkt een kloof tussen het letterlijke en het figuurlijke. Die afstand brengt ook een zeker ‘ontzag’ (phobos) teweeg voor de werking van het lot. Die houding stelt ons als toeschouwer tegelijkertijd in staat om tot de diepste essentie van de dingen door te dringen. We kunnen ervaren dat een handeling er toe doet en dat we door medeleven ons daarmee kunnen verbinden. Voor de Grieken was medelijden (*elos*) het vermogen om met anderen mee te voelen (*sym-pathein*).

Mimesis als creatieve hervoortelling bewerkt dat afwezige of vergeten gebeurtenissen ons opnieuw nabij kunnen komen. De zin van het bestaan, zo zegt Ricoeur, ligt in het veranderen van de wereld maar ook in het gedenken van mensen met hun particuliere levensverhaal. Beiden worden in het narratieve vertoog present gesteld.²¹⁷ Dat is ook de reden waarom in de bijbelse verhaaltraditie (zowel de joodse als de christelijke) zoveel nadruk wordt gelegd op gedenken. Gedenken is het present stellen en erkennen (*zakhor*) van bijzondere gebeurtenissen en bijzondere personen. Beide religies zijn beide gebaseerd op verhalende getuigenissen van gebeurtenissen en personen die niet vergeten mogen worden en die om erkenning vragen, in iedere tijd opnieuw. Gedenken heeft als keerzijde verwachten en dat uit zich in het aanwakkeren van het verlangen naar een wereld van vrede en recht. Die wereld van vrede en recht wordt keer op keer beloofd. Gedenken en verwachten zijn sleutelwoorden in het hoofdwerk van Ricoeur, die

215 Ricoeur, 1983-1985; vgl. hoofdstuk 4.2.

216 Kearney, 2002, p.137.

217 Vgl. Ricoeur, 1983, ‘Can Fictional Narrative be True?’, pp. 5-7.

daarmee in zijn filosofisch werk ook een verbinding met centrale noties uit de joodse en christelijke verhaaltraditie zichtbaar maakt.²¹⁸

Phronèsis: Wijsheid

Historische en fictieve verhalen staan met elkaar in verband en niet tegenover elkaar, zo betoogt Ricoeur. Het narratieve bewustzijn brengt naar zijn mening een bijzonder soort inzicht of wijsheid teweeg dat Aristoteles phronèsis noemde. Phronèsis is een vorm van praktische wijsheid, waarin zowel ruimte is voor het bijzondere en unieke in iedere situatie, als voor de universaliteit van waarden die aan menselijk handelen ten grondslag liggen. Er is sprake van een fictief element als iemand zich het verleden voorstelt alsof hij erbij was toen het gebeurde. Zo hebben fictieve verhalen ook historische trekken, omdat ze verteld worden in de verleden tijd en omdat de beschreven personages en gebeurtenissen beschreven worden alsof ze echt zijn.

Verhalen werken alleen als ze het onvoorstelbare/onzegbare aannemelijk kunnen maken. Voor de doorwerking van een verhaal is literaire geloofwaardigheid onmisbaar. Als een hoorder de vertelwereld betreedt, kan hij erin geloven zolang hij in die wereld vertoeft. Het is deze bijzondere kruisbestuiving van narratieve functies die het mogelijk maakt dat fictie de 'essentiële levenswaarheden' kan weergeven (Aristoteles) en geschiedenis bijzondere en afzonderlijke voorvallen geloofwaardig kan overbrengen.²¹⁹ Fictie neigt naar het imaginaire, geschiedenis naar het werkelijke. Hoorders en lezers van verhalen, ook kinderen, kunnen dit fundamentele onderscheid goed maken.

Ethos: Ethiek

Verhalen zijn een vorm van dialoog met de werkelijkheid, een dialoog die het mogelijk maakt dat mensen een gemeenschappelijke wereld met anderen kunnen delen. Als een verhaal wordt verteld is er een verteller (iemand die (aan) spreekt), het vertelde verhaal over een echte of imaginaire wereld en een hoorder op wie een appèl wordt gedaan om te reageren op het vertelde verhaal (respons). Volgens Kearney is de meest adequate theorie over de kracht van verhalen een poëtische en dialogale hermeneutische theorie die alle drie de coördinaten van het narratieve proces in evenwicht houdt.²²⁰

218 Ricoeur was actief betrokken bij de protestantse minderheid in Frankrijk, de Eglise Reformée. Vgl. hoofdstuk 3.6.

219 Vgl. Ricoeur, 1983, 'Can Fictional Narrative be True?', waarin hij pleit voor een hermeneutiek van de historiciteit binnen een poëtica van de historische verbeelding. Vgl. *Time and Narrative*, vol. 3, 'The interweaving of Fiction and History'. Vgl. De gedachtenwisseling tussen Ricoeur, Taylor en Carr in 'Discussion: Ricoeur on Narrative' in: *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*, red. D. Wood, London, Routledge, 1991, pp. 160-187. Vgl. D. Carr, *Time, Narrative and History*, p.110-122, 153vv.

220 Vgl. P. Ricoeur, 1983, 'Can Fictional Narrative be True?', p.13: "Storytelling displays its imaginative skill at the level of a human experience which is already 'communalized'. Plots, characters, thematic elements etc. are

Vertellen als dialogisch proces

Het denken over 'een essentialistisch zelf' is door fundamentele kritiek vanuit het postmodernisme niet langer uitgangspunt voor het ontwerp van een poëtische en dialogische hermeneutische verhaaltheorie. Daarvoor in de plaats is het concept van het 'narratieve zelf' door Ricoeur ontwikkeld. Het verhaal dat een zelfbewust subject over het eigen handelen vertelt, noemt Ricoeur het ipse-zelf verhaal. Het is een verhaal dat antwoord geeft op de vraag: wie mag je worden als mens? Een 'ipse-zelf' is het tegendeel van een idem-zelf dat antwoord geeft op de vraag: 'Wat is de mens?' via de idem-identiteit kan ieder mens geïdentificeerd worden als deze mens met deze kenmerken. En dat is belangrijk in de wereld om herkend te worden. Maar hoe digitaal en virtueel onze wereld ook wordt, daaraan vooraf gaan personen die levende verhalen vertellen en aanhoren om daarmee in hun uniciteit gekend en erkend te worden. Personen die op deze wijze spreken en handelen zijn volgens Ricoeur in staat tot ethisch verantwoord handelen.²²¹ Het concept van de narratieve identiteit van een persoon is niet strijdig met het concept van het 'dialogale zelf' van Bakhtin. De persoonlijke stem die gezocht wordt, orkestreert de verschillende ik-posities in het dialogale zelf en blijft dan ook 'responsive and responsible' in de reacties op een situatie of op een ander persoon.²²²

Samenvatting

Verhalen vertellen is inherent aan het menselijk bestaan. Verhalen doen er toe. Ze zijn een voorwaarde om betekenis te verlenen en zin te ontdekken in het leven. Verhalen helpen mensen oriëntatie te vinden en helpen de vaak verwarrende ervaringen te ordenen. Fictieve verhalen spreken een beeldtaal die ons kan aanspreken in onze verbeelding en die ons wil uitnodigen persoonlijk te reageren in ons handelen, spreken en denken. Verhalen creëren een eigen poëtische wereld die ons anders kan laten kijken naar de bestaande leefwereld en naar onze belevingswereld (*zien alsof*). Vertelde of getoonde verhalen nodigen ons uit om onze morele gevoeligheid voor bewust handelen in de werkelijkheid te versterken. Vertelde of getoonde verhalen bewerken dat mensen tot een besef van zichzelf, hun subjectiviteit (de eigen stem, het eigen verhaal) kunnen komen in en door ontmoetingen met anderen en het cultureel andere. Dit proces van zelfwording blijft dynamisch en is ingebed in een netwerk van relaties. De betekenis van verhalen voor de persoonsvorming kan het beste begrepen worden in een kader van een poëtische en dialogale hermeneutische theorie.

forms of life which is really a common life. In this respect, autobiographies, memoirs, and confessions are only subsections of a *narrative arc* which as a whole describes and redscribes *human action in terms of interactions*."

(cursivering Bas van den Berg). Ricoeur in Tiemynecka (ed.), 1983, pp. 11-17.

221 Ricoeur, *Temps et Récit* 3, 1985/1988; Ricoeur *Soi-même comme un autre*, 1990/92.

222 H. Hermans, 2006.

2.7 De wereld van verhalen

Ricoeur legt in zijn onderzoek van (religieuze) verhalen de nadruk op drie hoofdthema's:

- de relatie tussen verhaal en tijd
- de specifieke werking van metaforen en poëtisch taalgebruik in verhalen
- de relatie tussen het gecomponeerde verhaal en het gehoorde/geziene/gelezen verhaal

Deze drie thema's verfijnen het begrip van de kracht van verhalen en maken het mogelijk theoretisch na te denken over de relatie tussen de wereld van het verhaal en de wereld van de lezer.

Verhaal en tijd

De grote ontdekking die Ricoeur in zijn filosofisch onderzoek deed is inzicht in de relatie tussen verhaal en tijd. Ricoeur beklemtoont de temporaliteit van het menselijk bestaan. Het leven kent een begin, een midden en een einde. Hij werkt het idee verder uit dat in ieder menselijk handelen dankzij deze tijdsstructuur een verhaal wordt opgeroepen.²²³

Ricoeur onderzoekt o.a. het werk van Augustinus op dit thema. Augustinus stelt dat tijd de uitbreiding van het heden is, een uitbreiding die verleden, heden en toekomst omvat. Daarnaast bespreekt hij de visie van Aristoteles die stelt dat bewegingen van objecten de enige grond zijn voor een definiëring van de tijd. In discussie met Heidegger, de auteur van *Sein und Zeit*, komt Ricoeur tot de slotsom dat Heidegger er niet in slaagt de kloof tussen de fenomenologische visie op tijd van Augustinus en de kosmologische visie van Aristoteles te overbruggen. Ricoeur presenteert in zijn hoofdwerk een eigen inventie: *de historische tijd*. Dit concept kan volgens hem de kloof tussen de geleefde tijd en de ruimtelijke tijd overbruggen.²²⁴ Ricoeur benoemt deze tijd als *narratieve tijd*. De historische tijd als narratieve tijd maakt het Ricoeur mogelijk over de mens als een historisch wezen na te kunnen denken. De mens als persoon, die gevormd is door het verleden, die verlangt naar een toekomst en die kan kiezen in het heden.

Narratieve tijd kan gedacht worden op het niveau van het historisch bewustzijn waarin verleden, heden en toekomst samenkomen. Deze ontmoeting tussen de tijdsdimensies beschrijft Ricoeur in termen van een dialectiek: een toekomst die verschijnt als een project van mogelijkheden in een heden waarin ervaringen uit het verleden doorwerken. Ricoeur omschrijft de toekomst als een horizon van

223 Ricoeur, 1983/4.

224 Ricoeur, 1985/8.

verwachting en het verleden als een veld van ervaring. Toekomst en verleden ontmoeten elkaar in een heden. Het bijzondere van het heden is, dat dit de tijd van het initiatief is.²²⁵ “Why, in the transition from the future to past, should the present not be the time of initiative - that is, the time when the weight of history that has already been made is deposited, suspended, and interrupted, and when the dream of history yet to be made is transposed into responsible decision?”²²⁶ Ricoeur maakt het door zijn concept van de historische tijd mogelijk over het handelen, denken en spreken van mensen na te denken in een concrete context. Dit concept maakt het ook mogelijk na te denken over het handelen van de mens als over een verantwoordelijk handelen in het heden, een handelen waarin het zelfverhaal van de persoon tot expressie komt in de verantwoording van genomen initiatieven.

De beeldtaal van verhalen: metaforiek en symboliek

Verhalen hebben een eigen taal. In de theorievorming over verhalen wordt deze taal metaforische of poëtische taal genoemd.²²⁷ Beeldtaal is de grondstof van verhalen. Deze taal speelt met de ruimte tussen letterlijke en figuurlijke betekenissen en is drager van emotie- en waardengeladen ervaringen. In verhalen wordt taal zodanig gebruikt dat er geen feitelijke werkelijkheid beschreven wordt, maar een fictieve werkelijkheid wordt geëvoceerd die in een geloofwaardige symbolische samenhang wordt uitgedrukt. Het is in de visie van Ricoeur de dynamiek van metaforische of poëtische beeldtaal die onze waarneming van de levenswerkelijkheid veranderen kan. Beeldtaal stelt mensen in staat nieuwe mogelijkheden te ontdekken voor hun handelen. Door metaforische taal worden mensen in staat gesteld met andere ogen naar de levenswerkelijkheid te kijken. Metaforen en symbolen bewerken een ‘zien alsof’ en onthullen daarmee een werkelijkheid die niet losgemaakt kan worden van de zintuiglijke en conceptuele werkelijkheid maar die wel betekenisverlening aan en zinontdekking in die levenswerkelijkheid kan bewerkstelligen.²²⁸ In de ogen van Ricoeur hebben metaforen en poëtisch taalgebruik een niet reduceerbaar surplus aan betekenissen. Zij kennen een drievoudige dynamiek:

225 Op dit punt is het denken van Ricoeur verwant aan het denken van Hannah Arendt, die handelen omschrijft als het ‘creëren van een nieuw begin.’ Dit in tegenstelling tot haar leermeester Martin Heidegger, die het leven als een ‘Sein zum Tode’ bestempelde, een leven in het teken van de sterfelijkheid. Arendt omschrijft het humane leven als een *leven vanuit nataliteit*, met steeds de mogelijkheid van een nieuw begin. Deze grondgedachte vinden we ook terug bij Buber, Rosenstock Huessy en Rosenzweig en zou gezien kunnen worden als een vrucht van het joods-religieuze denken over tijd en geschiedenis; Vgl. Van Loopik, *Terugblik naar de Toekomst*, 1992.

226 Ricoeur, 1985/8.

227 Vgl. hoofdstuk 1.3.

228 Vgl. Bruner, 1996, ch. 7, *The Narrative Construal of Reality*, pp. 130-149; C. Hermans, 1990; Vgl. C. Hermans in Ploeger & Sterkens, 1998, pp. 95-128.

- het representeren van kennis en inzicht in krachtige, meerduidige beelden
- het onthullen en creëren van nieuwe betekenisvolle werkelijkheid
- het appel aan de mens om anders naar de leef- en belevingswerkelijkheid te kijken.²²⁹

In de klassieke retorica wordt de metafoor beschouwd als een vorm van vervanging, een teken met een gebrekkige verwijzing naar de werkelijkheid. Volgens Ricoeur is de metafoor eerder te beschouwen als een vorm van talige interactie. Hij verandert de klassieke vervangingstheorie over metaforen in een interactietheorie. In die nieuwe theorie heeft een metafoor de kracht om de werkelijkheid te herschrijven.²³⁰ Metaforiek is in zijn ogen een vorm van productieve verbeelding. Metaforen hebben een creatieve werking, zij kunnen onbekende en nieuwe betekenissen genereren. Metaforisch spreken is een uitnodiging om op een nieuwe manier naar de wereld te kijken. “Metaphor becomes a conception which enables one to describe the productive imagination of literature and the innovate power of fiction in general.”²³¹ Metaforisch spreken leren begrijpen, interpreteren en verbinden met de eigen leefwereld kunnen we omschrijven met het werkwoord ‘metaforiseren’. De omschrijving van Ricoeur is verwant met die van Lakoff en Johnson die de metafoor omschrijven als “understanding and experiencing one thing in terms of another.”²³²

Het gecomponeerde (religieuze)verhaal

Uit welke bouwstenen wordt een (religieus) verhaal opgebouwd? In iedere vertelling zijn volgens literatuurwetenschapper Bar-Efrat drie lagen te onderscheiden:

- de laag van de taal (woorden, zinnen, klank, ritme, sleutelwoorden, metaforen, beeldspraak)
- de laag van de vertelwereld (personages, gebeurtenissen, acties en de context van tijd en plaats)
- de laag van betekenissen (concepten, perspectief, ervaringen, waarden, inzichten).²³³

Een verhaal (story) bestaat uit zeven bouwstenen: personages die handelen en spreken, een plot (een geheel van acties en gebeurtenissen in een bepaalde volgorde), tijd en plaats, stijl (woorden, zinnen, vergelijkingen, metaforen, klanken, ritmen, grammaticale vormen, stilistische vormen), een verteller en een

229 Ricoeur, 1976, 1986.

230 Ricoeur, 1976.

231 Vgl. Hetteema, 1996, p.31.

232 Lakoff & Johnson, 1980.

233 Bar-Efrat, 1989; Alter, 1981; Fokkelman, 1995; Buber & Rosenzweig, 1936.

vertelperspectief.²³⁴ Deze zeven bouwstenen voor vertelkunst maken van een ‘fabula’ een geordende en betekenisvolle vertelling (narrative).²³⁵ Vertelkunst is volgens genoemde auteur een kunst, de kunst van selectie en compositie.

In iedere vertelling zitten door selectie en compositie openingen die door een lezer kunnen worden geïnterpreteerd en met betekenis en zin kunnen worden geladen. De verteller speelt met wat de personages zeggen en verzwijgen, met de volgorde in zijn plot en met tijd en plaats. Hij of zij maakt de compositie op zo’n manier dat het verhaal zo geloofwaardig mogelijk overkomt. Een goede verteller wil geloofd worden. De eigen visie van de verteller wordt niet direct beschreven maar veelal verpakt in de compositie van het geheel. Het zijn deze verteltechnieken die samen een (religieus) verhaal tot een betekenisvol en zinvol geheel maken. Religieuze verhalen maken het in de vorm en beeldtaal mogelijk dat leerlingen oog kunnen krijgen voor de openingen in het verhaal en dat zij in eigen interpretaties nieuwe mogelijkheden kunnen ontdekken voor hun handelen.

2.8 Religieuze verhalen en poëtische taal

Het is opmerkelijk dat Buber zijn fundamentele gedachten over ‘dialogisch leven en leren’/‘dialogiseren’ heeft vormgegeven in een aantal ‘autobiografische verhalen’.²³⁶ Op veel plaatsen in zijn werk vertolkt hij zijn gedachten, gevoelens, vermoedens en dromen in verhaalvorm.²³⁷ Deze gevoeligheid voor het verhaal als mytho-poëtische expressievorm voor wat er leeft in de tijd, heeft Buber gemeen met de godsdienstfilosofen Heschel, Levinas en Fishbane. Allemaal geven zij het verhalend en dialogisch spreken en denken over de historische werkelijkheid voorrang op het logische denken over het ‘zijn’.²³⁸

Met name verhalen uit de joodse traditie en uit andere levensbeschouwelijke en religieuze tradities brachten Buber tot creatief spreken en denken. Het woord ‘religieus’ komt van het Latijnse werkwoord *re-lego /re-ligo* dat respectievelijk opnieuw overwegen/verbinden betekent. Een door veel onderzoekers aanvaarde korte definitie van religie is ‘betrokkenheid op een als transcendent ervaren werkelijkheid’.²³⁹ In die definitie is de stam *re-ligo* herkenbaar. De omschrijving

234 Bar-Efrat, 1989.

235 Koster, 2005.

236 Buber, 1960. Oorspronkelijk verschenen als ‘*Begegnung: Autobiografische Fragmente*’, 1960, en later opgenomen in een monografie over Buber in de serie *Philosophen des zwanzigsten Jahrhunderts*, 1963.

237 Kepnes, 1992, die ook wijst op het belang van een zorgvuldige interpretatie van de verhalende uitingen van Buber, omdat deze zonder uitzondering bewust zo gemaakt en geuit zijn. Het zijn geen verhaaltjes bij een op zichzelf staande gedachte. Vorm en inhoud veronderstellen elkaar.

238 Levinas, *Autrement que être*, 1974. Spreken is de grondtoon van het bestaan. Het menselijk bestaan is geen gesprek met jezelf, maar is spreken met de ander. Spreken is expressie, één en al uiting, verwijzing naar de ander. Vgl. Buber, 1947; Heschel, 1965/1992; Fishbane, 1993, 1998.

239 Koster, 2005. Het woord ‘transcendent’ betekent ‘overstijgend.’ Deze transcendentie dimensie wordt verschillend benoemd in theologische en godsdienstwetenschappelijke studies. Vgl. hoofdstuk 1.3, excurs 1.

‘creative retelling’ van Kearney, ook bij een religieus verhaal is terug te voeren op de Latijnse stam re-lego.²⁴⁰

Religieuze verhalen zijn interpretaties in beeldtaal van een meerduidige, als transcendent ervaren werkelijkheid waarin personages als engelen, God (goden) en geesten in dialoog treden met menselijke personages.²⁴¹ Het transcendente manifesteert zich in specifieke poëtische taal in dialogen tussen personages uit de ‘hemel’ die zich richten tot personages op de ‘aarde’. In religieuze visies op het leven werkt de trans-empirische werkelijkheid interactief in op het leven en de levenswijze van personages en indirect op dat van de hoorders en lezers in de zintuiglijk waarneembare wereld. Heschel zegt: “Religion is not within but beyond the limits of mere reason. Its meaning must be understood in terms compatible with the sense of the ineffable (‘onzegbare’).”²⁴² In een recente studie omschrijft Jonathan Sacks religie als volgt: “Religion puts things together to see what they mean.”²⁴³

Religieuze verhalen kunnen volgens Koster geplaatst worden tussen de polen van historische en fictieve verhalen in. In religieuze verhalen wordt religieuze taal gesproken en die taal is poëtisch.²⁴⁴ Deze taal is poly-interpretabel. Religieuze taal is zowel verbonden met de werkelijkheid als expressie van een bepaald perspectief op die werkelijkheid. Daarmee wordt recht gedaan aan de historische en de fictieve pool in religieuze verhalen. Vanuit het gekozen perspectief kunnen interpretaties van menselijke gebeurtenissen en historische situaties worden gemaakt.

Bijbelverhalen als religieuze verhalen

Bijbelverhalen behoren tot het genre ‘religieuze verhalen’ en zijn als zodanig te plaatsen tussen de polen van historische en fictieve verhalen. Bijbelverhalen kunnen volgens Koster het beste gekarakteriseerd worden als verhalen met een speciale mengeling van historische, fictieve en religieuze elementen.²⁴⁵ In zeven kenmerken typeer ik het eigene van bijbelverhalen binnen het genre religieuze verhalen op grond van studies van Buber, Rosenzweig, Heschel, Fishbane, Ricoeur, Bar Efrat en Alter. Een typering vanuit narratief-theologisch perspectief.²⁴⁶

240 Van der Braak in Kalsky, M.(red.)(2013). *Alsof ik thuis ben*, pp. 307-321.

241 Kearney, 2002 in het 2^e deel van de trilogie *Philosophy at the Limit* onder de titel: *Strangers, Gods and Monsters*.

242 Heschel, 1955/2005, *God in Search of Man*.

243 Sacks, 2011.

244 Burggraave, 2004.

245 Koster, 2005. Vgl. hoofdstuk 1.3, excurs 1.

246 Vgl. hoofdstuk 1.3, noot 17.

1. Bijbelverhalen zijn geen historische verhalen maar laten een speciale kijk op de geschiedenis zien en maken gebruik van historiserende stijlvormen. Specifiek voor bijbelverhalen is dat zij zowel de tijd van ontstaan weerspiegelen als de stadia waarlangs de vertellingen hun huidige vorm hebben gekregen. Bijbelverhalen geven een beeld van het verleden (het moment van gedenken) present gesteld in het heden (het moment van initiatief) met het oog op de toekomst (het moment van verwachten).²⁴⁷
2. Bijbelverhalen zijn geen verhalen geschreven vanuit een gesloten religieus systeem, maar bieden een speciale kijk op het menselijk bestaan vanuit een optiek die verbonden is met een transcendentie die in die verhalen wordt aangeduid als 'de Naam'/het 'onzegbare'.²⁴⁸ Deze Naam is uitdrukking van een transcendentie die de dagelijkse werkelijkheid onderbreekt en in een ander daglicht stelt. Deze Naam wordt ook wel gelijk gesteld met de stem van de profetie. Deze bijzondere naam is kritisch betrokken op de ervaringswereld van mens en wereld en roept hoorders van die verhalen op om met een persoonlijke, ethische respons te antwoorden op het profetisch appèl.²⁴⁹
3. Bijbelverhalen delen met religieuze verhalen dezelfde kenmerken van symbooltaal.²⁵⁰ Het zijn verhalen die een eigen poëtica hebben. Ze zijn ontsprongen aan wat Ricoeur de '*l'imagination productrice*' en wat Kearney de behoefte aan '*creative retelling*' noemt.²⁵¹ Om betekenis te verlenen aan een actuele situatie wordt een existentieel en spiritueel thema hernomen met alle middelen van de verbeelding. Die verbeelding is weliswaar gebonden aan taal en gebruiken van een religieuze traditie, maar zoekt tegelijkertijd vrijmoedig nieuwe mogelijkheden om zich uit te drukken in een nieuwe context.
4. De taal in de bijbel is, net als in alle religieuze verhalen, symbooltaal. Een bijbelverhaal is opgebouwd uit zinnen met metaforen, symbolen en sleutelwoorden. Bijbelverhalen hebben als vorm- en beeldtaal hun eigen coloriet. Kenmerkend is de afwisseling tussen dialoog en verslag, de nadruk op het handelen en spreken van personages, het gebrek aan psychologische benadering van personages en het betrekken van niet-menselijke personages in het verhaal. Hebreeuwse vertelkunst in het de Tenach/het Oude Testament en Griekse vertelkunst in het Nieuwe Testament hebben binnen het brede genre van religieuze verhalen ook

247 Ricoeur, 1983-1985; Burggraave, 2004.

248 Deze naam is onuitspreekbaar in de joodse traditie en wordt omschreven in joodse geschriften als Aanwezige, Eeuwige, Barmhartige of met andere namen. Vgl. Van Peursen, 1991.

249 Ricoeur, 1995.

250 Koster, 2005; Ricoeur, 1982, 1990, 2001; Burggraave, 2004.

251 Vgl. Ricoeur, 1995, p.145.

hun eigen stijlkenmerken.²⁵² Bijbelverhalen sturen enerzijds door de met betekenis geladen vorm een hoorder in een bepaalde richting, maar geven anderzijds de hoorder door de vele open plekken in de tekst alle ruimte om deze plekken in te vullen met de eigen verbeelding en zo nieuwe mogelijkheden voor eigen interpretatie te ontdekken.²⁵³

5. De taal van de bijbel is een verdichting van de omgangstaal zoals gebruikt in de culturele contexten waarbinnen deze verhalen zijn ontstaan. De poëtische taalvormen zijn gecreëerd binnen diverse culturele contexten. Buber en Rosenzweig hebben een studie geschreven over de poëtische taal van de bijbel. Zij hebben bijzondere stijlvormen ontdekt en beschreven zoals: de colometrie (de opbouw van een verhaal in zinnen die op één ademenheid uitgesproken kunnen worden), de herhaling van vertelmotieven (in de vorm van combinaties van woorden in een verhaal) en het gebruik van sleutelwoorden (Leitwortstil). Alle teksten in die woordwereld zijn in hun theorie uitdrukking van ademenheden (cola), omdat ze expressie zijn van gesproken tekst. Het zijn welluidende taalvormen die, eenmaal uitgesproken, een specifieke respons willen oproepen bij de hoorder of lezer.²⁵⁴ Literatuurwetenschappers als Alter en Bar-Efrat wijzen op andere kenmerkende stijlmiddelen als dialogen, het gezichtspunt van waaruit verteld wordt en het verhaalverloop in gebeurtenissen en acties.
6. De taal in bijbelverhalen kan niet gereduceerd worden tot conceptuele of beschrijvende taal zonder aan betekenis te verliezen. Bijbelverhalen zijn geweven op een web van relaties met andere teksten (intertekstualiteit). Sleutelwoorden, allusies, metaforen en andere vertelpatronen (zoals de enveloppestructuur) spelen daarin een belangrijke rol.²⁵⁵
7. Bijbelse verhalen tonen als alle religieuze verhalen hun betekenis en zin in een aandachtige en dialogische ontmoeting waarin de rijkdom aan metaforen en andere poëtische stijlvormen gelezen en toegeëigend worden. Het leren lezen van bijbelverhalen als religieuze verhalen veronderstelt niet zozeer een religieuze vertrouwdheid met deze verhalen, als wel de ontwikkeling van een metafoorgevoeligheid voor de poëtische taal van deze verhalen.²⁵⁶

Rosenzweig noemde bijbelverhalen *Erzählende Philosophie*, en stelde daarmee een bepaalde mensvisie, maatschappijvisie en een visie op het 'transcendente' / De

252 Fokkelman, 1995; Alter, 1981, 1992; Bar-Efrat, 1989; Alter & Kermode, 1987.

253 Sternberg, 1987.

254 Buber, 1954; Buber & Rosenzweig, 1936; Breukelman, 1998; Fokkelman, 1995; Waaijman, 2004.

255 Alter, 1981.

256 Bar-Efrat, 1989; Buber, 1954.

Ander centraal. ‘De Ander’ / het ‘transcendente’ meldt zich als een stem die op poëtische wijze de hoorder/lezer aanspreekt. Daarmee kom ik terug op wat Bar-Efrat de derde laag van bijbelverhalen noemt: de laag van betekenissen (zichtbaar in concepten, perspectieven, inzichten, ervaringen en waarden). Sternberg noemt dit in zijn grondslagenstudie de ideologische laag.²⁵⁷ In bijbelverhalen worden op een heel bepaalde manier de basale relaties tussen ‘God’, ‘mens’ en ‘wereld’ gerepresenteerd. En daarmee wordt een bepaalde invulling gegeven aan het ‘transcendente tegenover’ in relatie tot het leven van mensen in de wereld. Kenmerkend voor de manifestatie van het ‘transcendente/ ‘het ultiem waardevolle’ in bijbelverhalen is volgens Bar-Efrat en Sternberg dat deze zich als stem/personage meldt en daarmee de ontmoeting met hoorder / lezer dialogisch en in poëtische taal mogelijk maakt. Het is het poëtische en dialogische karakter van de evocerende beeldtaal in bijbelverhalen én het ethische karakter ervan die een appel doen op hoorders/lezers/kijkers om antwoord te geven en zo transformatie (Schneiders) en refiguratie van hun existentie (Ricoeur) mogelijk te maken.²⁵⁸

2.9 De wereld van de lezer tegenover de wereld van het verhaal

Ricoeur is in zijn hermeneutische filosofie van de narrativiteit in het bijzonder geïnteresseerd in de relatie en de spanning tussen de wereld van de vertelling en de wereld van de lezer. “The world which can be revealed through the text will be deployed before the text.”²⁵⁹ Wat geïnterpreteerd wordt door de lezer is een mogelijke wereld, een wereld waarin iemand zou kunnen leven en zijn dromen zou kunnen projecteren. De wereld van het verhaal kan alleen maar ontvouwd worden door een lezer/hoorder in zijn of haar heden. Ieder verhaal kent open ruimtes, die ingevuld kunnen worden door de lezer.²⁶⁰ Ieder verhaal kent ook oriënterende signalen die een lezer op weg kunnen helpen.

Het is de ‘*productive imagination*’ in het verhaal die potentiële betekenissen aan het licht brengt. Ricoeur is in zijn interpretaties van bijbelverhalen niet zozeer geïnteresseerd in interpretaties van de tekst of over de tekst, maar in interpretaties *in* de tekst en *door* de tekst.²⁶¹ De semiotische interpretatie in de tekst gaat vooraf aan de existentiële interpretatie door de lezer. “*In short, it is still the parabolizing of the narrative, brought to its highest degree of incandescence, that gives rise to the transition from semiotic interpretation to existential interpretation. Here is where we*

257 Vgl. Sternberg, 1985.

258 Schneiders, 1991; Ricoeur, 1983.

259 Ricoeur, 1991.

260 Vgl. Marguerat, 2009, p.164.

261 Vgl. Ricoeur, 1995, p.140.

pass from the work of imagination in the text to the work of imagination about the text."²⁶²

Een tekst is in principe open en biedt veel ruimte voor interactie, creatie en interpretatie. Er worden retorische stijlmiddelen gebruikt als 'tegenstellingen' of 'opsommingen'. Een verhaal leren verstaan betekent stap voor stap deze open ruimtes invullen met behulp van een productieve verbeelding vanuit een dialogische grondhouding en een openheid voor poëtische taal.²⁶³ Het is de kracht van metaforen die het eigene van de wereld van het verhaal tevoorschijn brengen. Deze dynamische kracht kan worden onderkend en beaamd door de actieve hoorder/lezer in het proces van luisteren, vragen en antwoord geven. Een actieve hoorder/lezer brengt een verhaal door vragen en actieve verbeelding tot leven in zijn creatieve respons. De voorgestelde wereld (*un proposition de sensé*) is een verbeelde wereld die door de actieve verbeelding de mogelijke wereld van een hoorder kan worden.²⁶⁴

Deze theorie van Ricoeur, over de relatie tussen de wereld van de tekst en de wereld van de hoorder, naast inzichten uit de literatuurtheorie over de eigenstandige rol van de hoorder/lezer in het proces van betekenisverlening aan een religieus verhaal (reader-response theorie) helpen een beeld te vormen van de mogelijkheid om een dialoog tussen actuele hoorders/lezers/kijkers en (religieuze) verhalen aan te gaan over de generaties heen (*a dialogue across space and time*).²⁶⁵

Een lezer die in dialoog gaat met een bijbelverhaal kan volgens Ricoeur betekenis in het verhaal interpreteren (semiotisch proces). De lezer kan ook een stap verder gaan en de tekst zinvol laten worden voor het eigen leven door 'zichzelf' te laten interpreteren door het verhaal. Toe-eigening kan mogelijk leiden tot verandering en transformatie van het eigen leven.²⁶⁶ Dit proces noemt Ricoeur '*réfiguration*', d.w.z. het laten doorwerken van de creatieve vertelling in een existentiële herinterpretatie van het eigen leven. Deze laatste stap in het proces van toe-eigening kan volgens Buber niet gezet worden zonder afstand te nemen van een tekst. Een doorgaande dialoog tussen tekst en lezer is alleen mogelijk onder de voorwaarde dat de tekst van meet af aan als 'een ander', een 'gij' wordt benaderd en gedurende het proces van exploratie en interpretatie ook een ander, een 'tegenover' blijft.²⁶⁷

262 Vgl. Ricoeur, 1995, p.166.

263 Sternberg, 1987; Iser, 1974, 1976; Fishbane, 1993, 1998.

264 Ricoeur, 1986; idem, 1981b; Fishbane, 1993, 1998.

265 Stern, 2007.

266 Verandering wordt bij Schneiders aangegeven met het woord 'transformation'; vgl. Schneiders, 1991; bij Ricoeur door het woord 'réfiguration'. Vgl. ook paragraaf 2.1 over verwantschap en verschil tussen betekenis en zin.

267 Buber, 1954.

2.10 Metaforische sensitiviteit

Op grond van bovenstaand betoog over religieuze verhalen stel ik vast dat de activering van sensitiviteit voor metaforische taal een belangrijke voorwaarde is voor een echte kennismaking met een religieus verhaal. Egan toont in zijn studie uit 1997 aan dat jonge kinderen het vermogen tot metaforisch denken en spreken (metaforiseren) reeds bezitten. Hedendaagse vormen van leren dienen zijns inziens aan te sluiten bij de fase van verstaan van de werkelijkheid waarin de leerling zich bevindt.²⁶⁸

Jonge hoorders en lezers van culturele of religieuze verhalen bewegen zich in hun associatieve interpretaties onbewust “from the work of imagination in the text to the work of imagination about the text” zoals Ricoeur formuleert.²⁶⁹ Wie als leerling in dialoog wil gaan met een religieus verhaal zal de specifieke beeldtaal van die verhalen moeten leren lezen, begrijpen en interpreteren. Dat vraagt om de ontwikkeling van sensitiviteit voor metaforen en voor symbooltaal. De vraag is hoe in een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren de metafoorgevoeligheid van leerlingen kan worden geactiveerd zodat zij zelf en met elkaar betekenis en zin kunnen ontdekken in hun kennismaking met religieuze verhalen.

Leerlingen van 9 à 10 jaar hebben in hun kennismaking meer nodig dan alleen de activering van hun metaforische sensitiviteit. Ze dienen ook oog te krijgen voor de portrettering van personages in hun handelen en spreken, voor de selectie van gebeurtenissen en acties in de plot van een verhaal en voor de specifieke stijlkenmerken van religieuze verhalen, zoals sleutelwoorden, motieven en existentiële thema's die een religieus verhaal tot een 'voorstel van zin' (Ricoeur) maken. De bijbelse vertelwereld is volgens Ricoeur, Bar-Efrat en Egan zo gecomponeerd dat er voldoende ruimte is voor leerlingen in die verhalen om de openingen en gaten in een verhaal in te vullen met hun eigen woorden, beelden en associaties. Er is ook voldoende ruimte voor de leerling om ieder op persoonlijke wijze met eigen gedachten en gevoelens te reageren op een gehoord, gelezen of gezien verhaal door middel van een creatieve expressie.

Zo kom ik tot de omschrijving van het concept 'metaforische sensitiviteit' vanuit het perspectief van leerlingen in relatie tot een religieus verhaal: 'Het vermogen om in de ontmoeting met een religieus verhaal:

1. sensitief te worden voor de beeldtaal in woorden, zinnen, sleutelwoorden en motieven van het verhaal

²⁶⁸ Vgl. hoofdstuk 1.3.

²⁶⁹ Vgl. Ricoeur, 1995, p.166.

2. sensitief te worden voor de beeldtaal in gebeurtenissen en thema's in het verhaal
3. sensitief te worden voor de beeldtaal in ervaringen, waarden en inzichten in het verhaal.

Metaforische sensitiviteit komt tot uitdrukking op de drie niveaus waarop volgens Bar-Efrat een religieus verhaal gelezen kan worden.²⁷⁰ Leerlingen kunnen hun bekwaamheid om de beeldtaal van religieuze verhalen te leren lezen, begrijpen en interpreteren ontwikkelen. De ontwikkeling van deze bekwaamheid duid ik aan met het werkwoord 'metaforiseren.' Onder metaforiseren versta ik: 'het leren lezen, begrijpen en interpreteren van de beeldtaal van een culturele of religieuze bron onder activering van de verbeelding en het maken van creatieve verbindingen met de eigen leef- en belevingswereld'.²⁷¹

2.11 Dialogische responsiviteit en metaforische sensitiviteit bij leerlingen

Als ik de omschrijving van dialogische responsiviteit en metaforische sensitiviteit uit bovenstaande subparagrafen vertaal naar de wereld van leerlingen die kennismaken met de beeldtaal van religieuze verhalen, kan ik vaststellen dat leerlingen door dialoog met deze verhalen nieuwe mogelijkheden kunnen ontdekken voor hun handelen in de wereld. De inzichten van Ricoeur over de kracht van metaforische taal zijn in een pedagogische en educatieve context doordacht door pedagoog en filosoof Egan.²⁷² In zijn theorie over leren en onderwijzen stelt hij vast dat kinderen in de leeftijd van 8-15 jaar, de leeftijd van onze onderzoekspopulatie, al een sterk ontwikkeld metaforisch bewustzijn hebben.²⁷³ Leerlingen van die leeftijd zijn volgens hem in staat te spelen met beeldtaal en kunnen deze beeldtaal ook aanvoelen en begrijpen. Een creatieve, interactieve en reflectieve wijze van leren (*the imaginative approach*) is in zijn ogen voorwaarde voor nieuwe generaties om kennis, wijsheid en ervaring van vorige generaties zich eigen te maken.²⁷⁴ Omdat verhalen dragers zijn van affectieve en waardegeladen betekenissen, zijn zij goede voertuigen voor een creatieve toe-eigening van culturele en religieuze bronnen.²⁷⁵

270 Vgl. paragraaf 2.7.

271 De concepten 'inventieve verbeelding' en 'creatieve interpretatie' worden in hoofdstuk 3 ontwikkeld en gedefinieerd. Vgl. ook hoofdstuk 1.2, noot 16, en hoofdstuk 10.1.

272 Vgl. hoofdstuk 3.11.

273 Egan, 1990, 1992.

274 Egan, 2005. Vgl. hoofdstuk 1.3.

275 Egan, 1997, 2005.

In zijn studie *The Educated Mind* ontwerpt Egan een nieuwe theorie over betekenisverlening en zingeving aan de werkelijkheid op basis van kerngedachten van onder andere Vygotsky en Bruner. Vygotsky kwam in zijn tijd en context op het idee dat het leren kennen en begrijpen van de werkelijkheid bij mensen ontstaat in en door de ontwikkeling van ‘mentale en verbale werktuigen’, zoals nadenken, spelen en verbeelden, spreken en dialogiseren en door ‘culturele uitingvormen’ als teksten, voorwerpen en artefacten.²⁷⁶

Egan ontwerpt op grond van dit idee een theorie over verschillende ‘vormen van verstaan’ van de werkelijkheid. Mentale en talige werktuigen komen tot leven in de interactie van kinderen met hun omgeving en blijven, eenmaal ontwikkeld, ook doorwerken in hun latere ontwikkeling. Egan onderscheidt in zijn studie vijf grondvormen van verstaan van de werkelijkheid: het *somatisch*, het *mythisch*, het *romantisch*, het *filosofisch* en het *ironisch* verstaan.²⁷⁷ Met zijn theorie wil Egan een nieuwe verbinding leggen tussen bestaande theorievorming over culturele ontwikkeling in de brede zin en theorievorming over de ontwikkeling van mentale en taalvaardigheden van nieuwe generaties in het bijzonder.²⁷⁸

Vygotsky betoogt dat mensen betekenis geven aan de wereld door gebruik te maken van bemiddelende mentale en verbale werktuigen die op hun beurt, eenmaal ontstaan, de wijze waarop mensen betekenis geven beïnvloeden. Onze mentale ontwikkeling kan niet goed begrepen worden in termen van kennisvermeerdering of in termen van psychologische stadia zoals Piaget en anderen dachten, maar kan beter begrepen worden door inzicht in de bemiddelende rol van mentale, verbale werktuigen en culturele artefacten in de sociale en culturele omgeving waarbinnen iemand opgroeit.²⁷⁹

Deze mentale en verbale werktuigen, zoals bijvoorbeeld gesproken taal omgeven een kind in de cultuur en worden stap voor stap geïnternaliseerd. Hetzelfde geldt voor hogere mentale processen zoals dialogiseren of spelen waardoor een kind concrete cultuurvormen leert kennen en de wereld verkent. Door de verinnerlijking van historisch bepaalde en cultureel georganiseerde vormen van interactie wordt de sociale natuur van mensen naar hun persoonlijke natuur getransformeerd.²⁸⁰ De verschillende tekensystemen die een individu zich eigen maakt in de interactie met de culturele omgeving bepalen de vorm van verstaan van de wereld. Vygotsky omschreef ontwikkeling in termen van de transformatie van vormen van bemiddeling.²⁸¹ De menselijke geest is dus vrucht van interacties en verinnerlijking van sociaal-culturele praktijken, en alle vormen van verstaan

276 Vygotsky, 1962, 1978.

277 Vgl. Egan, 1997, p.5.

278 Vgl. Egan, 1997, p.27.

279 Vgl. Egan, 1997, p. 29.

280 Vgl. Luria, 1979, p.45.

281 Vgl. Wertsch, 1985, p.15; Vgl. Wertsch, 1991, 1997; Vgl. C. Hermans, 2001.

van de werkelijkheid (waarnemen, luisteren, aanvoelen, denken, verbeelden en reageren) zijn producten van deze mentale en verbale werktuigen, ontwikkeld en gebruikt in die interactie. Deze ontwikkeling leidt tot het vormen van een eigen kijk op de werkelijkheid en van een eigen stem om betekenis te geven aan de werkelijkheid.

Egan ontwerpt zijn theorie in het besef dat er graden van complexiteit in taal en denkontwikkeling waar te nemen zijn, te beginnen bij de *gesproken* taal, vervolgens bij het vermogen tot leren *lezen* en *schrijven*, daarna de ontwikkeling van *abstracte* taalvormen en eindigend bij meer *reflexieve* vormen van taalgebruik. Iedere stap in het complexe proces van taalontwikkeling herstructureert de wijze van betekenisverlening en zingeving aan de werkelijkheid, zo luidt de these van Egan. In het volgende hoofdstuk zal ik uitgebreider ingaan op de betekenis van verbeelding als mentale dynamiek in het proces van betekenis en zin ontdekken in de werkelijkheid. Daar sta ik ook uitgebreider stil bij de *romantische* vorm van verstaan die tot ontwikkeling komt als kinderen leren lezen en schrijven. Hier bespreek ik de *mythische* vorm van verstaan, omdat deze verstaanswijze elementen bevat die van belang zijn voor het metaforisch kunnen ‘lezen’ van religieuze verhalen.

Het mythisch verstaan van de werkelijkheid (dat zich ontwikkelt in de leeftijd vanaf 2 – 7 jaar) is het gevolg van de ontwikkeling van spreektaal. Het mythisch verstaan heeft meerdere kenmerken die actief blijven ook in de latere ontwikkeling van kinderen. Het eerste kenmerk is het inbedden en begrijpen van indrukken in binaire structuren. Het vermogen te onderscheiden in tegenstellingen is eigen aan alle cognitieve processen, is geworteld in de gesproken taal en is waarschijnlijk voortgekomen uit somatische onderscheidingen die kinderen maken tussen het eigen gezicht – en het gezicht van een ander (moeder en andere betekenisvolle anderen). Levi Strauss heeft de aanwezigheid van binaire structuren in de mythe van orale culturen onderkend. Bettelheim onderstreept in zijn analyse van sprookjes dat kinderen orde brengen in hun wereld door alle dingen in opposities te verdelen. Het sterkste kenmerk in verhalen van kinderen zijn de onderliggende opposities veiligheid/angst, goed/kwaad en geluk/verdriet. Binaire structuren zijn betekenisvol voor jonge kinderen omdat zij zonder uitzondering te onderkennen zijn in hun favoriete traditieverhalen, in hun fantasieverhalen en in hun dialogen met de omgeving. Opposities geven een kind grip op de werkelijkheid en zijn een manier van “*effective grasper of new meaning.*”²⁸²

Egan beklemtoont op verschillende plekken in zijn oeuvre dat kinderen op grond van het besef van binaire structuren iedere inhoud en iedere vorm van

282 Vgl. Egan, 1997, p.43.

kennis zich eigen kunnen maken. Daarmee bekritiseert hij twee aannames in veel vormen van modern onderwijs: a) dat nieuwe kennis voort moet bouwen op wat kinderen al van dichtbij weten en b) dat kennis vooral de vrucht is van handelen.²⁸³ Om leren betekenisvol en motiverend te maken voor leerlingen is een beter begrip van binaire structuren in het leren kennen van de werkelijkheid essentieel.²⁸⁴

Een tweede kenmerk van *mythisch verstaan* is het kunnen denken in metaforen. Metaforische sensitiviteit is een product van taalontwikkeling en is zichtbaar in het denken van jonge kinderen. Een metafoor is in de woorden van Egan: “A tool that enlarges understanding by allowing the user to see one thing in terms of another.”²⁸⁵ Het was de filosoof Cassirer die al in 1942 ‘metaforisch denken’ onderscheidde van ‘logisch denken’.²⁸⁶ Volgens Cassirer ontwikkelt het metaforisch denken zich ook eerder dan het logisch denken. Jonge kinderen gebruiken metaforen gemakkelijk en veelvuldig zo blijkt uit onderzoek van Gardner & Winner.²⁸⁷ Volgens Ricoeur bewerken metaforen dat er een nieuwe relatie ontstaat tussen heterogene elementen, op een manier dat er iets nieuws wordt toegevoegd aan het bestaande. Een metafoor creëert nieuwe betekenissen en nieuwe mogelijkheden (metaforiseren). Volgens Egan is de metafoorcompetentie een kerncompetentie bij uitstek om interactief en creatief leren van leerlingen mogelijk te maken.²⁸⁸

Het serieus nemen van het mythisch verstaan van de werkelijkheid bij jonge kinderen veronderstelt dat kinderen aangemoedigd worden goede en creatieve gebruikers te worden van poëtische taal. Dat gebeurt als hun mentale dynamiek voor het herkennen van binaire opposities, het denken in metaforen en het activeren van hun verbeelding wordt gestimuleerd. Daardoor wordt een wereld opgeroepen die hun binnenwereld met de buitenwereld verbindt, door Egan ook wel de poëtische wereld genoemd. Deze poëtische wereld van leerlingen is in de ogen van Egan de grondslag van de collectieve culturele en religieuze wereld in al zijn rijkdom. “The language and lore, fantasy narratives, metaphoric play, and games of young children constitute an oral culture that persists from generation to generation, sustained by the techniques of the poetic imagination and the psychological capacities evoked, stimulated, and developed initially by the need to remember and increasingly by these satisfaction the enlargement of our power over language given us.”²⁸⁹

283 Vgl. Dewey, 1966, p.184.

284 Vgl. Egan, 1997, p.44.

285 Vgl. Egan, 2005, p.221; Vgl. de aangehaalde omschrijving van Lakoff & Johnson, 1980.

286 Cassirer, 1942/1998.

287 Vgl. Gardner & Winner, 1979, p.130.

288 Vgl. Lakoff & Johnson, 1980, p.193; Streib, 1991; Parks, 1986.

289 Vgl. Egan, 1997, p.69.

2.12 Betekenis en zin ontdekken door dialogische responsiviteit en metaforische sensitiviteit.

In deze eerste theoretische exploratie heb ik onderzocht wat een ‘goede dialoog’ tussen leerlingen onderling, leerlingen en leraar, leerlingen en een levensbeschouwelijke bron, leerlingen en het transcendente en leerlingen met zichzelf kan inhouden. In gesprek met Buber en Bakhtin, en met Stern en Ipgrave heb ik ontdekt dat in alle vormen van ‘goede dialoog’ beide betrokkenen zichtbaar blijven in de ontmoeting. Het gaat in een dergelijke dialoog om ‘*learning in the presence of the other*’.²⁹⁰ Beiden worden gerespecteerd in hun alteriteit binnen de relatie. Beiden zijn betrokken op elkaar en blijven staan in een wederkerige relatie. Beiden zijn bereid te veranderen door de ontmoeting die ook een confrontatie is tussen twee werelden. En beiden ontdekken naast de alteriteit van de ander in de dialoog ook de eigen stem te midden van allerlei collectieve stemmen, waardoor iedere leerling ook zijn of haar narratieve identiteit kan ontwikkelen.

Dit leren in aanwezigheid van de ander waarbij de ander een tegenover blijft, geldt voor een dialoog tussen mensen, en, zo meen ik nu te mogen zeggen, ook voor een dialoog met artefacten uit de culturele en religieuze wereld. In een dialoog met een religieus verhaal als cultureel artefact is het de uitdaging voor leerlingen om in een ontmoeting met het verhaal zo lang mogelijk als ‘ander’, als ‘gij’ te benaderen. Dan kan een verhaal ‘across time and space’ een leerling van nu gaan aanspreken. Hetzelfde geldt voor de interacties tussen leerlingen. Ook daarin zal de medeleerling steeds weer als een ander, als een ‘jij’ tegenover een ‘ik’ aanwezig dienen te zijn en niet een middel moeten worden voor de ander om een bepaald doel te bereiken.

In het empirisch onderzoek – in de hoofdstukken 6-9 - wil ik de beschreven vormen van ‘dialogue within the school’ en ‘dialogue beyond the school’ zoals uitgewerkt door Stern en Ipgrave op elkaar betrekken en nagaan wat de invloed is van dergelijke vormen van dialogiseren op het levensbeschouwelijk leren van iedere leerling die een religieus verhaal verkent. Het literatuuronderzoek naar ‘goede dialoog’ heeft uiteindelijk het concept *dialogische responsiviteit* en het werkwoord ‘dialogiseren’ gegenereerd. Dit concept helpt de interacties van leerlingen met elkaar en met een religieus verhaal te beschrijven, te analyseren en te interpreteren. Mijn aanname is dat interacties en dialogen tussen leerlingen, daartoe uitgenodigd door de leerkracht, een positieve invloed hebben op het dieper leren kennen en interpreteren van het bijzondere van een religieus verhaal.

290 Boys & Lee, 2006.

Als leerlingen elkaar uitdagen om vragen te stellen aan het handelen en spreken van personages in een verhaal en elkaar commentaar geven op die vragen, ontstaat er een interactieve en creatieve leeromgeving waarbinnen zij individueel en samen nieuwe betekenis kunnen ontdekken. Als zij met elkaar in samen- en tegenspraak een religieus verhaal onderzoeken, ontdekken ze mogelijk ook zin in het verhaal voor hun eigen leven, en mogelijkwijze iets zinvol over een medeleerling, over zichzelf, over de wereld en over het transcendente.

In de tweede plaats heb ik onderzocht hoe leerlingen kennis kunnen maken met de beeldtaal van religieuze verhalen en hoe zij die taal kunnen leren lezen, begrijpen en interpreteren. De inzichten van Ricoeur en Kearney over de verbinding en de spanning tussen de wereld van het verhaal en de wereld van de lezer/hoorder/kijker, hun ideeën over de poëtische en ethische verhaalwereld en over de leefwereld van leerlingen die toegang zoeken tot de beeldtaal van een religieus verhaal hebben het concept *metaforische sensitiviteit* en het werkwoord 'metaforiseren' gegenereerd. Dit concept en het werkwoord helpen mij in het empirisch onderzoek zicht te krijgen op de bekwaamheid van leerlingen om de poëtische taal van deze verhalen te leren lezen, begrijpen en interpreteren. Deze poëtische taal drukt zich uit in woorden en zinnen, in gebeurtenissen, acties, thema's, en in motieven, waarden en inzichten in het verhaal.

De inzichten van Egan over het mythisch verstaan van de werkelijkheid door leerlingen van 2-7 jaar als een vorm van verstaan die blijft doorwerken in hun ontwikkeling in de romantische fase (8-15 jaar) maken duidelijk dat leerlingen hun metaforisch bewustzijn versterken en hun bekwaamheid om de beeldtaal van religieuze verhalen te lezen, begrijpen en interpreteren verder ontwikkelen.

Kenmerken van dialogische responsiviteit en metaforische sensitiviteit.

De concepten *dialogische responsiviteit* en *metaforische sensitiviteit* maken het mogelijk om het proces van het voeren van een dialoog met de beeldtaal van een religieus verhaal te beschrijven en te begrijpen. Leerlingen kunnen kennis maken met religieuze verhalen door zich te bekwamen in verschillende vormen van 'goede dialoog' en door gevoelig te worden voor de symbooltaal van deze verhalen.

Kenmerken van het concept *dialogische responsiviteit* in relatie tot de bekwaamheid van leerlingen om een dialoog te voeren met een religieus verhaal zijn:²⁹¹

1. het zich laten aanspreken door de (A)ander/ het andere
2. het anders zijn van de (A)ander/ het andere (h)erkennen

291 Vgl. hoofdstuk 2.5.

3. de eigen stem ontdekken in de ontmoeting met de (A)ander/ het andere.

Kenmerken van het concept *metaforische sensitiviteit* in relatie tot de bekwaamheid van leerlingen om gevoelig te worden voor de beeldtaal van een religieus verhaal zijn:²⁹²

1. sensitief worden voor de beeldtaal in de woorden, zinnen, sleutelwoorden en motieven van het verhaal
2. sensitief worden voor de beeldtaal in gebeurtenissen en thema's in het verhaal
3. sensitief worden voor de beeldtaal in ervaringen, waarden en inzichten in het verhaal.

In hoofdstuk 4 vertaal ik de kenmerken van beide concepten in instrumenten voor de analyse van expressies van leerlingen. In de hoofdstukken 7 en 8 worden deze instrumenten gebruikt bij de beschrijving en analyse van de vijf soorten expressies van leerlingen die zij maakten bij respectievelijk de Esternovelle en de Jozefsaga. In hoofdstuk 9 worden de kenmerken van beide concepten gebruikt om de eigen interpretaties die acht leerlingen geven aan hun eigen creaties te duiden. In twee meervoudige gevalsstudies kan ik vervolgens beschrijven welke nieuwe betekenis en zin acht basisschoolleerlingen ontdekken in hun interactie met en interpretatie van twee religieuze verhalen waarmee zij kennis hebben gemaakt.

292 Vgl. hoofdstuk 2.10.

Hoofdstuk 3:

De beeldtaal van religieuze verhalen leren interpreteren

3.1 Inleiding

In het tweede theoretische hoofdstuk exploreer ik drie kernbegrippen uit de onderzoeksvraag: ‘verbeelding’, ‘religieus verhaal’ en ‘interpretatie’ in relatie tot de overkoepelende begrippen ‘betekenis verlenen’ en ‘zin ontdekken’.¹ Na verkenning van deze kernbegrippen en hun onderlinge relaties kan ik aan het einde van dit hoofdstuk beschrijven wat de invloed is van verbeeldingskracht op het begrijpen en interpreteren van religieuze verhalen door basisschoolleerlingen. Tevens kan ik theoretisch nauwkeuriger beschrijven hoe de activering van de verbeeldingskracht van leerlingen van invloed is op de kwaliteit van hun betekenisverlening en op het ontdekken van zin voor hun leven. Leerlingen maken kennis met religieuze verhalen. Daarom is het ook van belang te bezien of en hoe zij ‘dat wat van ultieme waarde’ is in religieuze verhalen kunnen onderkennen en benoemen. Deze tweede theoretische exploratie leidt tot de formulering van twee nieuwe concepten, te weten *inventieve verbeelding* en *creatieve interpretatie*. Beide concepten maken het mogelijk de eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen door leerlingen te beschrijven en te interpreteren.

In dit hoofdstuk zijn opnieuw enkele auteurs onze gids. Voor het concept *inventieve verbeelding* is dat de godsdienstpsychologe Hans Alma die zich in haar theorievorming rond verbeelding en zingeving laat inspireren door de filosofen Dewey en Murdoch. Daarnaast de pedagoog en filosoof Kieran Egan die zich op zijn beurt laat inspireren door het werk van Vygotsky en Bruner. In de derde plaats komen opnieuw de hermeneutisch filosofen Ricoeur en Kearney ter sprake, die in het vorige hoofdstuk al een rol speelden. En in de vierde plaats de hermeneutisch theologen Michael Fishbane en Garreth Green die in hun werk gefascineerd zijn door de kracht en de werking van verbeelding in het creatief en dialogisch interpreteren van religieuze (respectievelijk joodse en christelijke) teksten. Fishbane wordt in zijn creatieve exploraties van de Hebreeuwse bijbel geïnspireerd door de joodse leertraditie van de midrasj. Green is gefascineerd

¹ Vgl. hoofdstuk 2, noot 1.

door het begrip ‘paradigma’ in de natuur-, mens- en cultuurwetenschappen in relatie tot verbeelding en wil dat begrip transponeren naar de wereld van de geesteswetenschappen.

Voor het onderzoek van het concept *creatieve interpretatie* (in relatie tot de begrippen ‘betekenis’ en ‘zin’) ga ik te rade bij de filosoof Theo de Boer en bij Alma, Kearney en Ricoeur. Daarnaast komt het werk van Egan en Fishbane ter sprake. Aan het einde van het hoofdstuk maak ik ik de belangrijkste inzichten in de relaties tussen *inventieve verbeelding* en *creatieve interpretatie* in relatie tot religieuze verhalen operationeel in een aantal kenmerken. Deze geformuleerde kenmerken zijn herkenbaar in de instrumenten die ik in hoofdstuk 4 ontwikkel om creatieve, interatieve en reflexieve expressies van basisschoolleerlingen te kunnen beschrijven, analyseren en interpreteren.²

3.2 Verbeelding als mentale dynamiek

In 2002 publiceerde Alma een artikel over verbeelding onder de titel: ‘Grensverleggende exploratie’.³ Daarmee typeerde zij treffend hoe verbeelding als actief menselijk vermogen werkt.⁴ De term ‘grensverleggende exploratie’ kwam zij tegen in een belangwekkende studie van Kearney over de geschiedenis van de verbeelding.⁵ Kearney op zijn beurt treft genoemde omschrijving onder andere aan in discussies in de Talmoed over de negatieve en positieve kracht van verbeelding in de joodse traditie.⁶ Verbeeldingskracht is in de joodse traditie verbonden met ethisch onderscheidingsvermogen, het vermogen te kiezen voor het goede en tegen het kwade. De kracht van de verbeelding wordt in talmoedische discussies naar zijn negatieve kant (overmoed) en naar zijn positieve kant (verbinding met het goede) geëvalueerd. Verbeelding als ‘grensverleggende exploratie’ kan ten goede gericht worden op de goddelijke weg zoals aangereikt in de wegwijzende verhalen van de Tora en in de existentiële commentaren binnen de mondelinge interpretatiegeschiedenis (de Talmoed).⁷

Alma verkent de notie van ‘grensverleggende exploratie’ in het werk van de filosofen Dewey en Murdoch. Dewey brengt verbeelding in relatie tot kunst en omschrijft het begrip verbeelding als het inbedden van mogelijkheden die elders

2 Vgl. hoofdstuk 4.7.

3 Vgl. Alma (2002). Grensverleggende exploratie: Een (godsdienst)psychologische verkenning van verbeelding, in: *Nederlands Theologisch Tijdschrift*, 56, 115-129.

4 Vgl. voor een verwante benadering van het begrip ‘verbeelding’: Nussbaum, *Not for Profit*, 2010, Ch. 6.

5 Kearney (1988). *The Wake of Imagination, toward a postmodern culture*.

6 Kearney (1988). The Hebraic Imagination, in: *The Wake of Imagination*, pp. 37-61. De Talmoed is in de joods-religieuze traditie de verzameling van discussies tussen leraren over existentiële, rituele en ethische thema’s in de Tora.

7 Vgl. Kearney, 1988, pp. 37-61.

niet gerealiseerd worden. Verbeelden is een vorm van ‘ideeel experimenteren.’⁸ Verbeelding ziet zijns inziens ongekende mogelijkheden in de wereld. “Philosophy is said to begin in wonder and end in understanding. Art departs from what has been understood and ends in wonder.”⁹ Murdoch op haar beurt stelt dat we de realiteit (de feiten) pas onder ogen kunnen zien via de creatieve en verfijnende werking van de verbeelding. Het gaat in haar visie op verbeelding om een mentale activiteit in het alledaags handelen, om een persoonlijke exploratie van de werkelijkheid: “... a type of reflection on people, events...which build detail...conjures up possibilities in ways that go beyond what could be said to be strictly factual.”¹⁰ Het woord activiteit brengt Murdoch in haar omschrijving van de werking van verbeelding in de buurt van het taalgebruik van Vygotsky die over verbeelding schrijft als over één van de hogere mentale werktuigen.¹¹ Alma onderkent overeenkomsten tussen de filosofische omschrijvingen van verbeelding bij Kearney, Dewey en Murdoch en de psychologische omschrijving ervan in het werk van ontwikkelingspsycholoog Breeuwsma. Deze wijst er in diverse publicaties op dat kinderen en volwassenen geboeid raken door datgene, wat net buiten hun eigen gezichtsveld ligt, maar wat zij wel als mogelijkheid willen verkennen.¹² Deze fascinatie van kinderen brengt Breeuwsma in relatie tot kunst. Hij zoekt in de ontwikkelingspsychologie naar een benadering die het gedrag niet ondergeschikt maakt aan een vooraf gedefinieerd eindpunt van ontwikkeling. Zo kan zijns inziens recht gedaan worden aan manifestaties van menselijke verbeelding, zoals magisch denken, dromen en artistieke fenomenen die zich door hun ongreepbaarheid goed lenen voor individuele vormen van expressie.

Ook religie valt in de ogen van Alma onder dergelijke fenomenen.¹³ Breeuwsma stelt in navolging van Furth dat verbeelding een voorlopige constructie van de werkelijkheid creëert met de nadruk op openheid en nieuwheid.¹⁴ Die openheid onderkent Breeuwsma bij kinderen in het creëren van imaginaire werelden door spel. “Het kenmerk van de constructieve verbeeldende activiteit is...dat ze aanleiding geeft tot volgende activiteiten en daarmee tot nieuwe oriëntaties op de werkelijkheid.”¹⁵ Breeuwsma onderkent deze subjectieve oriëntatie

8 Dewey, 1934/1980.

9 Vgl. Dewey, *Art as Experience*, 1934/1980, p.270.

10 Vgl. Murdoch (1997), p.198.

11 Ik kom hier op terug bij de weergave van de visie van Egan op verbeelding. Egan bouwt zijn betoog op met behulp van inzichten van Vygotsky en Bruner.

12 Breeuwsma, 1998, 2000.

13 Pruyser, 1992.

14 Vgl. Breeuwsma, 1993, p.249.

15 Vgl. Breeuwsma, 1993, p.250; Vgl. Van Oers (2005). *Dwaarsdenken*, ‘Rehabilitatie van de homo ludens’, pp. 29-40.

op de werkelijkheid ook in de levensloop van de volwassene. Uiteindelijk omschrijft hij in een van zijn studies verbeelding als: ‘een subjectieve, emotionele betrokkenheid op de werkelijkheid die resulteert in een voorlopige constructie van die werkelijkheid open voor nieuwe oriëntaties.’¹⁶ Deze nieuwe oriëntatie heeft volgens Kearney zowel een poëtische als een ethische component.¹⁷ Na de verkenningstocht in de filosofische en ontwikkelingspsychologische literatuur komt Alma tot een voorlopige werkdefinitie van verbeelding: ‘een persoonlijke en emotioneel betrokken exploratie van mogelijkheden die de grenzen van het strikt feitelijke overstijgt’.¹⁸ In hetzelfde artikel exploreert zij het begrip verbeelding nader met behulp van de begrippen ‘ervaring’ en ‘mind’ bij Dewey, alvorens verbeelding te betrekken op het fenomeen religie.

Van ervaring is bij Dewey sprake in de transactie van een persoon met zijn sociale en fysieke omgeving. Beide dragen bij aan die transactie.¹⁹ De term ‘transactie’ drukt de intrinsieke verbondenheid uit tussen mens en omgeving. In een ervaring worden fysieke en sociale objecten en gebeurtenissen getransformeerd door menselijk handelen. De persoon verandert door zijn omgang met artefacten en gebeurtenissen die eerst buiten hem stonden. Ervaren is zowel een actief als een receptief proces. Waarneming is in het denken van Dewey een belangrijke categorie voor het begrijpen van de ervaring. Waarneming is in zijn taalgebruik de totale respons van een persoon op zijn omgeving. Via zo’n omvattende respons (zintuiglijk, motorisch, affectief en cognitief) geven mensen betekenis aan wat zij waarnemen.

Waarneming wordt pas bewust als een persoon stilstaat bij wat waargenomen wordt en het huidige moment kan verstaan vanuit herinneringen aan vroegere situaties en vroegere ervaringen. Dat gebeurt op het moment dat iemand iets meemaakt dat niet direct te plaatsen is. Het is een breukmoment, dat gepaard gaat met een ervaring van geraakt worden, een ontroering. Het kan ons overkomen op het moment dat iets ons verrast. De overheersende emotie geeft aan de ervaring een karakteristieke kleur. Reflectie komt op gang op het moment dat iemand de breuk tussen dat wat vertrouwd is en dat wat verrast, wil helen. Emotie wordt omgezet in verhoogde interesse in en betrokkenheid op de omgeving. Een situatie krijgt daardoor nieuwe betekenis en een sterke emotionele zeggingskracht.²⁰

16 Vgl. Breeuwsma, (1993); idem, 2000: Het onschuldige oog: over ondoelmatigheid in kunst en kindertekening, *Psychologie en maatschappij* 91, 165-175.

17 Vgl. Kearney, 1988, *After Imagination?* In: *The Wake of Imagination*, pp. 359-397. Vgl. hoofdstuk 2.6.

18 Vgl. Alma, 2002, p.120.

19 Vgl. Dewey, 1934/1980. Vgl. Biesta, 2005, Lanser-Van der Velde, 2000 en Berding, 1993.

20 Vgl. Alma, 2002, p.122.

De reflectie op een onverwachte, verwarrende situatie kan leiden tot een transformatie van persoon en omgeving, een transformatie waarin voorwerpen nieuwe betekenis krijgen en de persoon de beschikking krijgt over een rijker repertoire aan ervaringen. Ervaring leidt volgens Dewey zo tot een uitbreiding van betekenissen. Iemand kan nieuwe betekenissen ontdekken door manieren te ontwikkelen waarop hij of zij bewust met die situaties omgaat.²¹ Situaties die voor een persoon betekenis krijgen, gaan onderdeel uitmaken van die persoon. "They constitute the capital with which the self notes, cares for, attends, and purposes."²² Tradities zijn verzamelingen van betekenisvolle ervaringen, gebeurtenissen en inzichten die bewaard en overgeleverd worden. Zij maken deel uit van de 'mind' van een persoon als een actieve dynamiek. Een traditie in kunst, wetenschap en religie is een georganiseerde wijze van waarnemen die methoden aanreikt om heterogene indrukken te ordenen en te presenteren. Traditie wordt steeds weer verwerkt door een actieve geest. Traditie én persoonlijke receptie/betekenisgeving zijn daarmee per definitie onmisbaar in de ontwikkeling van een persoonlijke visie op de werkelijkheid en een persoonlijke expressie daarvan.

Voor Dewey leidt ervaring tot bewustwording als onze dagelijkse betekenisverlening doorbroken wordt, en als betekenissen ontleend aan eerdere ervaringen, ingang vinden in nieuwe situaties. Verbeelding is volgens Dewey de poort waardoor het proces van bewustwording mogelijk wordt. Van verbeelding is zijns inziens sprake als tegen de achtergrond van vroegere ervaringen en tradities nieuwe mogelijkheden ontdekt worden in de wereld.²³ Het oude en vertrouwde wordt als nieuw ervaren en het verre en vreemde komt naderbij. Alma geeft een voorbeeld uit het domein van het aandachtig lezen van een bijbelverhaal: "We nemen de tekst in ons op en daarbij worden herinneringen, associaties, kennis waarover wij beschikken, opgeroepen. De tekst kan bijvoorbeeld de herinnering aan een ingrijpende ervaring in ons eigen leven oproepen. Het betrekken van dit 'achtergrondmateriaal' op de bijbeltekst is een imaginatief proces: de levenssituatie waarmee wij haar associëren ligt feitelijk lang achter ons, maar is nu weer present in de verbeelding. Sterker nog, in het licht van die tekst krijgt die herinnering nieuwe actualiteit. Het lijkt alsof we door de ogen van de auteur naar onze ervaring kijken en daar een nieuwe dimensie in ontdekken."²⁴ Bewuste waarneming is volgens Dewey avontuurlijk en soms pijnlijk. Het is een stap in het onbekende en het kan ons uitdagen nieuwe betekenissen aan vroegere ervaringen toe te kennen. "There is always some measure of adventure

21 Dat is wat Dewey bedoelt met het begrip 'mind'. Het woord 'mind' is bij hem eerder een werkwoord dan een intra - psychische entiteit.

22 Vgl. Dewey, 1934/1980, p.264.

23 Vergelijk een verwante benadering bij Ricoeur, 1983-1985, 1995 en Kearney, 1988, 1998.98.

24 Vgl. Alma, 2002, p.123.

in the meeting of mind and universe, and this adventure is, in its measure, imagination.”²⁵ Verbeelding is daarmee psychologisch te omschrijven als een mentaal proces van waarneming, herinnering en anticipatie. Door aandachtig waarnemen, associëren en ‘verbeeldend experimenteren’ en het steeds anders combineren van gedachten, beelden en gevoelens kan een persoon vooruitgrijpen op wat er komen gaat. Dit proces komt op gang als een tekst associaties oproept, als door de herinnering vroegere gebeurtenissen gereconstrueerd worden en als we op basis van die inzichten anticiperen op mogelijkheden die voor ons liggen.²⁶

De esthetische ervaring verschilt van de dagelijkse ervaring door de overhand van de verbeelding in de ervaring. Ook valt het onderscheid tussen subject en object weg in de ervaring van het moment. In de esthetische ervaring is het verlangen opgenomen in de waarneming zelf. Op die manier waarnemen betekent participatie aan wat waargenomen wordt, zowel op zintuiglijke wijze als op ‘zingeladen’, d.w.z. symbolische wijze. De verbeelding is “A way of seeing and feeling things as they compose an integral whole”.²⁷ In een dergelijke imaginatieve ervaring komen zintuiglijke kwaliteiten, emotie en betekenis samen. De persoon ontdekt de intrinsieke waarde en betekenis van zijn omgeving. Verbeelding, zo stelt Alma in navolging van Dewey, is op deze manier een onmisbare schakel in het proces van zingeving.

Esthetische of geïntensiverde ervaring kan opgeroepen worden in het leven van alledag. Voorwerpen of teksten kunnen zo waargenomen worden dat ze een directe respons oproepen.²⁸ Dat is de ‘thrill’ van het direct geraakt worden door de ervaring. Dewey spreekt dan van de intrinsieke kracht of kwaliteit van een situatie. Iets of iemand zo ervaren roept een rijkdom aan betekenissen wakker, ontleend aan eerdere ervaringen, in de vorm van met emotie geladen beelden, herinneringen, gedachten en verhalen. Kunstenaars kunnen de met emotie geladen beelden belichamen in materie. Het gaat dan om de transactie van de ‘mind’ van de kunstenaar en het materiaal waarmee hij nieuwe ervaring creëert. Hij presenteert het kunstwerk als een uniek object met een object-eigen unieke betekenis als een uitbreiding van de geest.

De kunstenaar kan zo een kunstwerk scheppen omdat hij durft te experimenteren met gebruik van zijn verbeeldingskracht. “Only imaginative vision elicits the possibilities that are interwoven with the texture of the actual.”²⁹ Al experimenterend komt de kunstenaar tot een onverwachte combinatie

25 Vgl. Dewey, 1934/1980, p.267

26 Alma, 2009, 2011.

27 Vgl. Dewey, 1934/1980, p.267.

28 Vgl. Het ‘gij’ van een verschijnsel, voorwerp of bron bij Buber, 1923, 1947; Kepnes, 1992; Vgl. hoofdstuk 2.

29 Vgl. Dewey, 1980, p.345; Kearney, 1984, 1995, 1998, 2001.

van elementen, leidend tot een onthulling van tot dan toe ongerealiseerde mogelijkheden.³⁰ Religieuze beelden en verhalen kunnen volgens Alma ook de verbeeldingskracht stimuleren door verrassende perspectieven aan te reiken die het vertrouwde doorbreken en tot nieuw inzicht leiden. Dewey kent morele kracht toe aan kunst en religie door verbeelding. Dankzij verbeeldingskracht kunnen mensen zich in anderen verplaatsen en hun manieren van handelen en denken beter begrijpen.³¹

Samenvatting

Alma komt op basis van haar analyse van het werk van Dewey en Murdoch tot de slotsom dat verbeelding niet goed als een intrapsychisch vermogen te beschrijven is, maar eerder als een mentale dynamiek die persoonlijk is en die een mens in staat stelt naar de werkelijkheid te kijken als naar een veld van mogelijkheden. Verbeelden is volgens Alma daarmee het beste te omschrijven als 'een proces van waarnemen, herinneren, experimenteren en vooruitgrijpen op ongekeerde mogelijkheden.' De zintuigen, het verstand, het gevoel en de wil spelen in dit proces samen een rol. Telkens als mensen aandachtig en emotioneel betrokken raken op hun omgeving, op anderen en op zichzelf kunnen zij nieuwe mogelijkheden en betekenissen ontdekken.

3.3 Verbeelding als mentale dynamiek in de educatie

Educatie is volgens de filosofe Maria Warnock een uitnodiging om aandachtiger stil te staan bij het 'gij' van de werkelijkheid buiten ons, in ons en boven ons uit (beyond us).³² Precies op dit punt ligt een verbindingschakel met het denken van Egan. Met het werk van Egan verken ik op een tweede manier aspecten van het begrip verbeelding. In zijn zoektocht naar betekenisvol leren door leerlingen binnen de school kwam Egan tot het inzicht dat leerlingen pas iets betekenisvol gaan vinden als hun verbeeldend vermogen wordt gestimuleerd. En hun verbeelding wordt gestimuleerd als de leerkracht vertellend onderwijst. Een verhalende en tot de verbeelding sprekende presentatie maakt het mogelijk dat kinderen zich emotioneel kunnen verbinden met een onderwerp en de waarde van het onderwerp kunnen herkennen en erkennen.

Ieder onderwerp kan in Egans ogen gaan leven voor kinderen als het verbonden wordt met levenservaringen, inzichten, waarden en levensverhalen van mensen

30 Kessels, 1996. Kessels gebruikt hiervoor de term '*improvisatie*' vanuit zijn rol als jazzmusicus. Een verwante verbinding tussen onderzoek en improvisatie maakt godsdienstpedagoog en jazzmusicus R. Jackson in een artikel, Jackson, 2012 b.

31 De verbeelding van een lezer wordt geactiveerd zowel tijdens de interpretatie van een verhaal als in het handelen na het lezen.

32 Warnock, 1976.

die met dat thema langdurig bezig waren. Zo ontwikkelde Egan in de jaren '80 van de 20e eeuw een theorie over betekenisvol leren en onderwijzen die hij de 'imaginative approach' noemde.³³ Deze theorie heeft hij onderbouwd in een grondslagenstudie uit 1997, *The Educated Mind*, en in de jaren daarna uitgewerkt in een veelvoud aan studies over narratieve en imaginaire curriculumontwikkeling. Deze theorie- en praktijkvernieuwing heeft wereldwijd geleid tot nieuwe initiatieven waarbij de leerling als subject van onderzoekend, dialogisch en creërend leren centraal staat.³⁴

Egan ontwierp zijn theorie uit onvrede met het bestaande Amerikaanse schoolsysteem.³⁵ Dat systeem was in zijn ogen ineffectief en had niet de transformatieve kracht die een school zou moeten hebben. In zijn ogen heeft de school de culturele opdracht kinderen op een creatieve en veelvormige wijze kennis laten maken met de rijke en veelkleurige wereld (cultuur), zodat zij daarin hun eigen weg kunnen zoeken en vinden.³⁶ In het eerste hoofdstuk van *The Educated Mind* geeft hij een schets van het huidige, westerse schoolsysteem dat zijns inziens niet op haar taak berekend is vanwege uiteenlopende, elkaar tegensprekende doelstellingen.³⁷ De klassieke visie op onderwijs, door Egan de Platoonse genoemd, heeft als doelstelling kinderen geaccumuleerde kennis uit de bestaande cultuur over te dragen. Een tweede visie, ontwikkeld in de Romantiek van de 19e eeuw, heeft als doelstelling talentontwikkeling van ieder kind. En de derde visie, ontstaan in de industrialisatie in de tweede helft van de 19e eeuw, heeft als doelstelling de socialisatie van de leerling tot bekwame werknemer en burger.³⁸ Deze drie doelstellingen zijn volgens Egan onvereenigbaar en leidden tot vormen van educatie die niet betekenisvol en uitdagend genoeg zijn voor leerlingen en geen recht doen aan de nieuwsgierige 'open mind' van kinderen. De school wordt daarmee in zijn ogen een instelling die verouderde kennis reproduceert en niet een werkplaats voor vernieuwing van persoon, gemeenschap en cultuur.³⁹

33 Egan (1986). *Teaching as storytelling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*; Egan (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*; Egan (1990). *Romantic understanding: the development of rationality and imagination, ages 8-15*; Egan (1992). *Imagination in teaching and learning, The middle school years*.

34 Egan (1997). *The Educated Mind. How cognitive tools shape our understanding*. Vgl. Egan (2005) *An Imaginative Approach to Teaching*; vgl. hoofdstuk 1.3 en hoofdstuk 2.10.

35 Egan & D. Nyberg (1981). *The Erosion of Education: socialization and the schools*. Vgl. Egan, 2002, 2008; Eisner, 1979.

36 Egan (1999). *Children's Minds, Talking Rabbits & Clockwork Oranges. Essays on Education*.

37 Egan, 1997.

38 Vgl. Egan, 1997, ch.1. Vgl. Egan 1999, ch. 9 and 11.

39 Egan speelt in op discussies in Amerikaans pedagogische tijdschriften over tegenstrijdige doelstellingen binnen het onderwijs. Bruner, Eisner, Egan e.a. stellen vast, dat het Amerikaanse onderwijssysteem van de jaren '70 gedomineerd werd door het 'lopende band' model. Dat model heeft de vorm van: eindproduct (doelen stellen). verzamelen van onderdelen (inhouden vaststellen), het organiseren van werk (curriculum organiseren), methode ontwerpen (methoden) en evaluatie (evalueren).

Met zijn theorie bouwde Egan voort op een aantal kernideeën van de Russische cultuurpsycholoog Vygotsky. Eén van de centrale concepten in diens theorievorming is het concept ‘cognitive tools’. Dit begrip interpreteert Egan als ‘mentale werktuigen die ontwikkeld zijn in de geschiedenis van de menselijke cultuur en die (steeds) opnieuw geleerd worden door nieuwe generaties om de kracht van het zelf denken en verbeelden te vergroten.’⁴⁰ Het oogmerk van de theorie van Egan is een brug te slaan tussen theorie over cultuurontwikkeling in brede zin (met daarin specifieke aandacht voor de ontwikkeling van spreektaal, geletterdheid, kritisch en metaforisch denken) en theorie over de ontwikkeling van een mentale dynamiek bij iedere leerling persoonlijk.

Het woord ‘mentaal werktuig’ is hierbij een brugwoord. Want alleen door de ontwikkeling en toe-eigening van ‘mentale werktuigen’ die in een leerproces in een collectieve cultuur ontwikkeld zijn, is continuering en vernieuwing van die cultuur mogelijk, aldus Egan. De combinatie van mentale en talige werktuigen in de toe-eigening van culturele artefacten is cruciaal voor de identiteitsontwikkeling van nieuwe generaties en werkt door in de wijze waarop zij de werkelijkheid waarnemen, leren kennen en gaan begrijpen. De mentale werktuigen en talige gereedschappen genereren ‘vormen van verstaan (forms of understanding) van de werkelijkheid. Egan onderscheidt in zijn hoofdwerk vijf hoofdvormen van verstaan: een somatische, een mythische, een romantische, een filosofische en een ironische.⁴¹ Deze vijf vormen van verstaan, eenmaal ontwikkeld, blijven in zijn visie gedurende het gehele leven actief in de interpretatie van en de betekenisverlening aan de werkelijkheid.

Een tweede kernidee van Vygotsky dat Egan opneemt en uitwerkt in zijn nieuwe theorie over leren en onderwijzen is, dat ‘leren van binnenuit’ (*learning in-depth*) alleen maar tot stand kan komen als kennis over een onderwerp verbonden wordt met ervaringen en verhalen van mensen die kennis over dat onderwerp ontwikkeld hebben.⁴² Informatie wordt pas opgenomen als daaraan menselijke, met emotie en verbeelding geladen ervaringen en verhalen daaraan gekoppeld worden. Dat wil zeggen dat informatie pas als kennis kan worden toegeëigend, wanneer deze wordt overgedragen door middel van verhalen met menselijke emoties, intenties, hoop en vrees. Deze kennis kan door internalisering leiden tot betekenisverlening en zingeving.

Egan ziet, in het voetspoor van Vygotsky en Dewey, de ‘mind’ van de mens als een ‘mentale dynamiek’ die tot ontwikkeling komt in transactie met sociale en culturele activiteiten in een bepaalde context. Vygotsky werkt echter de werking

40 Vgl. Egan, 2005, p.219, Glossary.

41 Vgl. voor de beschrijving van de tweede vorm van verstaan hoofdstuk 2.10.

42 Vgl. Vygotsky, 1997, Vol. 4, p.50.

van de ‘mentale dynamiek’ sterker dan Dewey uit in relatie tot culturele artefacten. De verbeelding is in de ogen van Egan het instrument dat de transformatie van symbolische codes naar levende kennis kan bewerken. Daarin komt het denken van Egan met het denken van Dewey overeen. Als een leerling kennis maakt met een onderwerp in een ‘verhalende context’ waardoor de verbeelding wordt aangesproken, kan hij of zij gemakkelijker de informatie als kennis toe-eigenen. Kennis bemiddelt volgens Vygotsky de ontwikkeling van sociale en culturele activiteiten aan de ene kant en de ontwikkeling van hogere mentale vaardigheden aan de andere kant via taal. “Speech cannot be separated from understanding. This inseparability of speech is manifested identically in both the social use of language as a means of communication and in its individual use as a means of thinking.”⁴³

Egan ziet verbeelding dus in de termen van Vygotsky als een mentale dynamiek die symbolische codes transformeert tot levende kennis. Deze mentale dynamiek van de verbeelding is emotie- en waardegeladen. En emoties komen tot expressie in vertellingen. Egan ontdekte al in de jaren ‘80 dat in alle belangrijke verhalen uit de cultuur- en religiegeschiedenis binaire tegenstellingen (*binary opposites*) een rol spelen, en dat deze emotie- en waardegeladen zijn. Deze binaire tegenstellingen als ‘hoop en vrees’, ‘recht en onrecht’ zijn door de vertellers bewust in narratieve vormen geweven om jonge hoorders in staat te stellen ze te begrijpen en vast te houden.⁴⁴ Kinderen kunnen, zo blijkt uit onderzoek van Gardner & Winner, Donald en Egan, deze opposities via het verhaal leren begrijpen en zich zo oriënteren in de wereld.⁴⁵ Een verhaal krijgt betekenis voor een leerling als hij of zij met gevoel en verbeeldingskracht de kracht van deze binaire concepten leert verstaan.

Egan ontwikkelt op basis van theorievorming over de *narrative mind*⁴⁶ en over verbeelding als instrument om van codes levende kennis te maken, een theorie over de parallelle ontwikkeling van de cultuurgeschiedenis en de persoonsontwikkeling van ieder mens. Deze theorie is niet gebaseerd op ontwikkelingsfasen van kinderen maar op basis van de ontwikkeling van mentale dynamieken bij de lerenden in relatie tot hun talige en hun culturele ontwikkeling.⁴⁷ Egan onderscheidt hierin de lichaamstaal (somatisch), de orale taal (mythisch), de geschreven/gelezen/geziene taal (romantisch), de taal om te denken (theorie, filosofie) en de taal om te spelen (ironie in kunst, religie

43 Vgl. Vygotsky, 1997, Vol. 4, p.50.

44 Egan baseert zich hier o.a. op Donaldson (1978). *Children's Minds*; Eisner (1979). *The educational imagination*; Bruner (1986), *Actual Minds, possible worlds* en Gardner & Winner (1979). The development of metaphoric competence. Implications for the humanistic disciplines, in: S. Sacks (Ed.) *On metaphor*.

45 Gardner & Winner, 1979; Donald, 1999; Egan, 1988, 1990, 1997.

46 Bruner, 1986, 1990, 1996, 2002.

47 Fowler, 1981.

en wetenschap). Deze, aan fasen van taalontwikkeling gebonden mentale en culturele werktuigen, worden in de theorie van Egan karakteristiek van de wijze waarop mensen de wereld (het andere), zichzelf, anderen (zowel aanwezige als niet aanwezige personen en situaties) waarnemen, ervaren, interpreteren en er betekenis aan verlenen.

In het mythisch verstaan van de werkelijkheid ontwikkelt zich onder andere het vermogen zich innerlijke beelden (voorstellingen) te maken en die te betrekken op objecten in de buitenwereld.⁴⁸ Kinderen zijn volgens Egan vroeg vertrouwd met mentale beelden. Beelden zijn in orale culturen namelijk het belangrijkste middel voor het internaliseren en memoriseren van belangrijke inzichten en waarden. Taalontwikkeling leidt tot het maken van mentale beelden, beelden van dingen, mensen en andere wezens die er niet zijn en die door de werkzame verbeelding en het actieve geheugen aanwezig gesteld kunnen worden. Een levendig voorstellingsvermogen, betrokken op ieder onderwerp, kan leerlingen tot dieper leren brengen. Onderwijzen aan jonge kinderen (2 – 7 jaar) betekent in de ogen van Egan dan ook dat hen voortdurend nieuwe affectieve en waardegeladen beelden aangereikt worden om inhoud te memoriseren en leren betekenisvol te maken. “Images allow us in a limited but very real sense to extend our grasp on the world. Affective images do not need to reduce the content being taught; rather, they provide a means for the child to ‘incorporate’ it....By imaginatively grasping knowledge, children make it, reciprocally, become a part of them.”⁴⁹

Een ander kenmerk van het mythisch verstaan van de werkelijkheid is de verbeelding.⁵⁰ Kinderen leren spelenderwijs binaire concepten als dierlijk-menselijk of natuur-cultuur te ontdekken. Egan is het niet eens met onderwijskundigen die stellen dat leerlingen alleen maar van het bekende naar het onbekende kunnen leren. Hij noemt dit het ‘expanding environment dogma’. In mythen komen beelden en ideeën over de oorsprong en het einde van het leven ter sprake. In de taal van de mythe wordt deze ervaringskennis bewaard en overgeleverd. Egan stelt vast, dat kinderen in de mythische fase van hun ontwikkeling ook symbolische modellen kunnen construeren en reconstrueren. Kinderen denken niet concreet, zoals veel onderzoekers denken, maar juist metaforisch.⁵¹ Studies naar denken en verbeelden van kinderen laten zien dat zij in beelden kunnen denken.⁵²

48 Vgl. voor meer inzicht in deze ‘verstaanswijze van de werkelijkheid’ hoofdstuk 3.11.

49 Vgl. Egan, 1997, p.62.

50 Op deze plaats komen andere kenmerken van het mythisch verstaan van de werkelijkheid aan de orde dan in hoofdstuk 2.10.

51 Een ‘metafoor’ is in de omschrijving van Egan ‘een taalvorm die een persoon in staat stelt door het activeren van de verbeelding een bepaald object in termen van een ander object te herkennen en te begrijpen’. Egan, 2005, p.221.

52 Gardner & Winner, 1979; Egan 1997, 1999, 2005.

De waarneming en interpretatie van de werkelijkheid en de dialoog daarmee komt tot stand met behulp van mentale werktuigen die in de 'orale taal fase' vorm gekregen hebben. Deze mentale werktuigen zoals: 'zich een mentaal beeld vormen' of een 'metafoor begrijpen met je gevoel' komen tot stand in en door het horen en het leren spreken van gesproken taal. In deze periode zijn de mentale werktuigen van de volgende fase volgens Egan al embryonaal aanwezig. Deze werktuigen komen tot ontplooiing als gevolg van het leren lezen en schrijven van symbolische tekens. Daarmee krijgen leerlingen toegang tot en grip op de symbolische wereld van het schrift, het beeld, de klank en de beweging. In Westerse maatschappijen raken kinderen 'geletterd' tussen 8-15 jaar, stelt Egan.⁵³ In die periode leren zij een systeem van symbooltekens min of meer vloeiend gebruiken in uiteenlopende situaties. In die fase van toenemende geletterdheid blijven de mentale werktuigen uit de vorige fase in tact en actief. In de periode tussen 15 en 24 jaar ontwikkelen zich nieuwe mentale werktuigen - werktuigen die ook al latent aanwezig zijn in de voorafgaande fase van taalontwikkeling - die zelfstandig leren denken en redeneren mogelijk maken. Deze mentale werktuigen stellen leerlingen in staat kritisch, dat wil zeggen op afstand, na te denken en te communiceren over ervaringen van het andere, van zichzelf en van anderen (aanwezig of afwezig).⁵⁴

Samenvatting

Educatie is volgens Bruner, Eisner en Egan een permanent proces van het cultiveren van de verbeeldingskracht.⁵⁵ De kernvraag voor Egan is: Hoe kan geaccumuleerde kennis op een bepaald terrein betekenisvol toegeëigd worden door leerlingen van nieuwe generaties? Verbeelding speelt in dit proces zijns inziens een hoofdrol omdat verbeelding het leren levendig en energiek maakt. Hoe levendiger en beweeglijker de verbeelding, des te meer feiten/informatie zich zullen tonen in nieuwe combinaties. Hoe meer de informatie verteld of getoond wordt, des te beter leerlingen zich deze kennis eigen kunnen maken. Door deze emotionele imaginatie leren leerlingen denken in mogelijkheden en leren zij om zich andere werelden voor te stellen dan die zij kennen uit hun nabije omgeving. Leren met verbeeldingskracht is poësis, is iets nieuws creëren. Dat geeft leerlingen plezier en voldoening en motiveert hen om van binnenuit een onderwerp te onderzoeken (*learning in depth*).⁵⁶

53 Vgl. Egan, 1992. In zijn terminologie wordt deze vorm van verstaan het 'romantisch verstaan' van de werkelijkheid genoemd of ook wel de fase van de 'toenemende geletterdheid'.

54 Egan, 1997.

55 Bruner, 1996; Steiner, 1990; Warnock, 1976.

56 Vgl. Egan, 1999, ch.6: The arts as "the basics" of education, pp. 85-92. Egan, 2010; Eisner, 2002; Kearney, 1988, 1998; Ricoeur, 1983-1985.

3.4 De poëtische en ethische werking van verbeelding

Een derde ingang voor de verkenning van het begrip verbeelding vind ik in het werk van de filosofen Ricoeur en Kearney. Bij beiden verschijnt het concept verbeelding in het kader van hun filosofische bezinning op de interactie met (religieuze) verhalen.⁵⁷ Voor Ricoeur verschijnt het woord verbeelding op twee plekken in zijn werk. Daar waar hij nadenkt over wat er gebeurt in verhalen (wat maakt een verhaal tot een verhaal?) en daar waar hij zich bezint op de vraag wat er gebeurt als een lezer een verhaal leest. Wat speelt er zich af tussen de ‘wereld van het verhaal’ en ‘de wereld van de lezer’? Ricoeur heeft het proces van de ontmoeting tussen lezers en verhalen op een aantal plaatsen in zijn werk aangeduid met de metafoor van de ‘boog’ (*arc hermeneutique*).⁵⁸ Met die metafoor probeert hij het proces van de overgang van de wereld van het handelen (actie) via de wereld van het verhaal (creatie) naar de wereld van de toe-eigening (interpretatie) te vangen. Een vertelling ontstaat in de ervaringswereld. Deze dagelijkse wereld heeft volgens Ricoeur al een narratieve grondstructuur omdat menselijke ervaring zich nu eenmaal uitdrukt in tijdseenheden met een begin, een midden en een einde.⁵⁹ Het leven heeft een narratief stramien en wordt in een vertelling ‘gelezen’ en ‘begrepen’ als een levensverhaal. In de wereld van het handelen ontstaan verhalen als verdichte verbeeldingen waarin ervaringen van anderen, van vroeger, nu of later worden geëvoceerd in een nieuwe samenhang. Daarmee wordt de wereld van het verhaal geschapen, een wereld die niet direct maar indirect verwijst naar de historische werkelijkheid. Een lezer/hoorder ziet, hoort, leest een verhaal als een eigen wereld met eigen regels en wetten. En hij of zij staat daar tegenover, levend in een eigen leefwereld. Die beide werelden ontmoeten elkaar in de act van het lezen, horen of kijken. De act van het lezen, horen of kijken is een daad van interpretatie door de lezer waarmee nieuwe mogelijkheden geopend worden voor zijn of haar handelen, spreken en denken.

In zijn uitgebreide bezinning op de betekenis van verhalen voor de mens, interpreteert Ricoeur het begrip ‘mimesis’ van Aristoteles (*mimesis praxeos*) op een geheel eigen wijze.⁶⁰ ‘Mimesis’ is voor Aristoteles de dynamiek van de representatie, de dynamiek van de omzetting van de actuele werkelijkheid (wereld van het handelen) naar de fictieve werkelijkheid, dat is de wereld van het verhaal (tragedie, komedie). Ricoeur vernieuwt het denken van Aristoteles door de notie ‘mimesis’ in drie delen uiteen te leggen: ‘mimesis’ omvat de leefwereld

57 Vgl. Hoofdstuk 2.6 en 2.7; Vgl. Kearney, 1988, 1998, 2001, 2002, 2003; Ricoeur, 1976, 1983-1985 en 1995.

58 Voor de bespreking van de metafoor van ‘de boog’ zie hoofdstuk 2.6 onder ‘mimesis’ en hoofdstuk 4.2. Vgl. Ricoeur, 1986/1998, pp. 174, 178 en 232.

59 Vgl. hoofdstuk 2.6 en 2.7.

60 Ricoeur, 1983-1985. Vgl. hoofdstuk 2.6.

voorafgaand aan de tekst, de creatieve schepping van de tekst en de poëtische en ethische interpretatie van de tekst door de lezer.⁶¹ Ricoeur duidt dit proces aan met de woorden ‘prefiguratie’ (handelen), ‘configuratie’ (verbeelden) en ‘refiguratie’ (interpreteren).⁶² De *mimesis praxeos* (Aristoteles) is volgens Ricoeur het resultaat van ‘productieve verbeelding’.⁶³

Productieve verbeelding kan geïnterpreteerd worden als een vrij en ongebonden spel. Maar Ricoeur hecht er aan, hij staat bewust in de traditie van de kantiaanse bezinning, in zijn reflectie op het begrip ‘verbeelding’, ook de connotatie van ‘ordening’ te betrekken. Narratieve verbeelding ziet hij dan ook als een vorm van ‘creatieve synthese van heterogene elementen’ die niet direct verwijst naar maar toch op allerlei wijze verbonden is met de ambigue en paradoxale ervaringswereld.⁶⁴ Het creëren van een plot in een vertelling ordent uiteenlopende onderdelen tot een nieuw geheel. Deze daad van semantische vernieuwing leidt tot een werk van ‘productieve verbeelding’ (*l’imagination productrice*).⁶⁵ Verbeelding speelt dus een actieve rol in de creatie van een verhaal. “...elle prend ensemble et intègre dans un histoire entière et complète les événements multiples et dispersés et ainsi schématise la signification intellegible qui s’attache au récit pris comme un tout.”⁶⁶ Verbeelding speelt ook een hoofdrol in het proces van de refiguratie, omdat de lezer zich het verhaal alleen kan toeëigenen door een creatieve interpretatie en vertolking van het handelen van de personages naar de eigen leefwereld.

Personen, handelingen en gebeurtenissen, verbeeld in een verhaal, worden opgeroepen in de act van het lezen. Daarmee worden zij hernomen en ook erkend in hun anders zijn. Verschillende vormen van productieve verbeelding (schilderij, verhaal, droom) verwijzen naar het present stellen van de/het afwezige en naar het anders zijn van het verbeelde.⁶⁷ De lezer/luisteraar die een verhaal leest of hoort kan gefascineerd raken door het verhaal, maar kan pas tot een respons

61 Hettema (1996). *Reading for Good. Narrative Theology and Ethics in the Joseph Story from the Perspective of Ricoeur’s Hermeneutics*, ch 1-3; vgl. Verheyden, J.-Hettema, Th. & Vandecasteele P., (2010). *Paul Ricoeur: Poetics and religion*; Vgl. Venema H. I. (2000). *Identifying Selfhood. Imagination, Narrative and Hermeneutics in the Thought of Paul Ricoeur*.

62 Vgl. Ricoeur (1983) *Temps et Récit I*, pp.55-84.

63 Vgl. Ricoeur, 1983, pp. 76-77, waar hij de twee functies van de productieve verbeelding beschrijft, zowel in de fase van de poëtische schepping als in de fase van de creatieve interpretatie door de lezer, hoorder of kijker. “En encadrant ainsi le saut de l’imaginaire par les deux opérations qui constituent l’amont et l’aval de la *mimesis* –invention, je ne pense pas affaiblir, mais bien enrichir, le sens même de l’activité mimétique investie dans le *muthos*.” Vgl. hoofdstuk 2.6 en 2.7.

64 Hettema wijst er in zijn proefschrift op, dat Ricoeur nergens een definitie van ‘een narratief’ geeft. Hij geeft daarom de volgende werkdefinitie: ‘Narrative is a form of discursive communication which consists of heterogeneous elements that are arranged together by means of a plot; this plot causes the narrative to function as a certain mimesis of the world of action’. Vgl. Hettema, 1996, pp.38 en 167.

65 Vgl. Ricoeur, 1983, p. 11; idem (1986) *Du texte à l’action*, pp. 217-219.

66 Vgl. Ricoeur, 1983, p.12.

67 Vgl. Kearney, 1988, p.16; vgl. Ricoeur, 1986, pp. 215-216.

komen als hij of zij ook afstand creëert tussen zijn leefwereld en de (leef)wereld van het verhaal. De termen ‘afstand’ (distanciation) en ‘fascinatie’ (fascination) spelen in het proces van creatieve interpretatie een cruciale rol.⁶⁸ Er kan geen sprake zijn van echte toe-eigening (appropriation) zonder dat er afstand wordt geschapen. De verbeeldingskracht van de lezer kan pas optimaal werken als deze afstand bewaard blijft. Anders wordt geen recht gedaan aan de alteriteit van het verhaal en ook niet aan de eigenheid van de hoorder, lezer of kijker.

De mentale dynamiek van verbeelden werkt metaforisch volgens Ricoeur. Door het maken van metaforen wordt de kloof tussen tekst en lezer overbrugd. De werkzame verbeelding creëert metaforen om deze brug te slaan. Metaforen hebben volgens Ricoeur de kracht om onze waarneming van de werkelijkheid te reorganiseren. Metaforisch kijken is ‘kijken als’. In zijn studies naar de werking van metaforen onderstreept Ricoeur dat metaforen werkelijkheid uitvinden (inventire). En ‘inventire’ betekent zowel ontdekken als creëren.⁶⁹ Het is de kracht van de inventieve verbeelding die het mogelijk maakt dat een leerling op school zich een personage in een verhaal kan voorstellen (mentaal beeld), zich kan inleven in het personage met gevoelens en gedachten en in het handelen en spreken van een personage een voorstel kan ontdekken (*proposition du sens*) voor een mogelijke wereld om in te leven.

Kearney zoekt in de voetsporen van Ricoeur naar een nieuwe theorie over de werking van verbeelding in relatie tot (religieuze) verhalen. Hij omschrijft zijn uitwerking als ‘a model of poetical-ethical imagination’.⁷⁰ In eerdere publicaties geeft hij de naam ‘Poétique du Possible’ aan deze nieuwe benadering, een naam ontleend aan vroegere studies van Ricoeur. Deze publicaties van Kearney kwamen al in de eerder besproken artikelen van Alma terug.⁷¹ In de nieuwe theorie over verbeelding wil Kearney twee excessen uit respectievelijk het premoderne paradigma (de tijd tot de Renaissance) en het moderne paradigma (de tijd tussen de Renaissance en de Eerste Wereldoorlog) overstijgen. Kearney noemde het feit dat menselijke creativiteit geen ruimte kreeg, uit naam van een hogere macht die zegt alleen patent te hebben op creativiteit, het excès van het premoderne paradigma. Het excès van het moderne paradigma was zijns inziens de tendens om alleen het autonome individu te erkennen als bron van betekenisverlening, en geen autoriteit daarbuiten of daar tegenover.

68 Vgl. Witvliet, *Gebroken traditie. Christelijke religie in het spanningsveld van pluraliteit en identiteit*, hoofdstuk VI,5: ‘Afstand als hermeneutische categorie’, pp. 202-205.

69 Ricoeur, 1978.

70 Vgl. Kearney (1984) *Poétique du possible. Phénoménologie herméneutique de la figuration*. Bibliothèque des archives de philosophie, nouvelle série 44. Paris: Beauchesne. Kearney gebruikt het woord ‘poëtisch’ in zijn letterlijke en figuurlijke betekenis. Het Griekse woord *poësis* betekent ‘maken’. In zijn omschrijving ‘poëtisch-ethisch’ doelt hij met ‘poëtisch’ op de creërende, productieve kant en met ‘ethisch’ op de waardengeladen kant van de verbeelding. Vgl. Kearney, 1988, pp. 32/33 en pp. 366vv. Vgl. hoofdstuk 2.6.

71 Alma, 2002, 2005, 2007.

Met zijn poëtisch-ethische model wil Kearney recht doen aan de menselijke persoon (subject) die zich ontwikkelt door het maken van keuzes in interactie met het andere /de ander in een concrete context. Die ander gaat in de ontmoeting vooraf aan het zelf en transformeert door de ontmoeting het zelf.⁷² Culturele en religieuze tradities kunnen als ‘reservoir van het ‘(A)andere’ in zijn model erkend en hernomen worden.⁷³ “If a poetics of imagination is what keeps desire alive as an interminable play of possibility, it is an ethics of imagination which distinguishes between the desire which remains imprisoned in my subjective projects and the desire which responds to the otherness of the other’s face (i.e. not the other that I envisage but the other that envisages me).”⁷⁴

Kearney is in studies uit de jaren ’90 in debat met postmoderne denkers die het subject als centrum van moreel en verantwoordelijk handelen sterk in twijfel hebben getrokken.⁷⁵ Hiermee treedt hij in de voetsporen van Ricoeur. Ricoeur werkt in zijn hoofdwerk *Temps et Récit* de gedachte uit dat in ieder verhaal de ethiek (het ethische) intrinsiek verweven is met verbeeldingskracht (het poëtische). In ieder verhaal speelt de schrijver met manieren van handelen en met het zich voorstellen van mogelijke handelingen. De narratieve identiteit van een persoon ontwikkelt zich volgens Ricoeur in dialoog en conflict met anderen/het andere tot een subject/persoon dat/die verantwoordelijkheid kan dragen voor anderen. Het is een gevolg van de doorgaande dialectiek tussen het zelf (ipse) en de ander (alter). Door de mentale dynamiek van narratieve identiteitsontwikkeling, bewerkt door de inventieve verbeelding, wordt deze ethische kant van de persoonsvorming voorbereid. Iemand die zich laat aanspreken door de beeldtaal van een religieus verhaal ontwikkelt daarmee een identiteit waarin hij of zij kan antwoorden op de oproep van een ander.⁷⁶ In het denken van Ricoeur krijgt deze identiteit in ontmoeting de vorm van een belofte van trouw zoals die in een relatie van ‘gij en ik’ wordt uitgesproken. De kracht van de belofte wordt zichtbaar in de persoon die zichzelf zelfbewust richt tot de ander en zegt: *Ici je me tiens!*: Hier sta ik voor in!

72 Op dit punt zijn Kearney en Ricoeur sterk beïnvloed door het denken van Emmanuel Levinas. Bij Levinas gaat in een ontmoeting met een ander mens de zeggingskracht van het gelaat van die ander vooraf aan de eigen manifestatie en presentatie. Alle denken en spreken ontspringt volgens Levinas aan die ontmoeting en krijgt de vorm van een antwoord. Vgl. Levinas, 1994.

73 Vgl. Kearney, 1988, pp. 366-370.

74 Idem, p. 370.

75 Kearney voert dit debat uitgebreid met R. Barthes, J. Derrida e.a. in zijn studie *Poetics of Imagination: Modern to Postmodern* (1998).

76 Vgl. Ricoeur (1990) *Soi-même comme un autre*, pp. 193-198.

3.5 Het concept inventieve verbeelding

De eerste kennismaking met het kernbegrip ‘verbeelding’ via het werk van Alma, Dewey en Murdoch inspireerde mij om over verbeelding te denken als over een mentale dynamiek voor een ‘grensverleggende exploratie van de ervaringswereld’. Verbeelden is daarin het beste te omschrijven als ‘een proces van waarnemen, herinneren, experimenteren en vooruitgrijpen op ongekende mogelijkheden’. Het maken van ‘mentale beelden’ van de zichtbare en onzichtbare werkelijkheid staat daarin centraal.

De tweede kennismaking met het kernbegrip ‘verbeelding’ via het werk van Egan, Vygotsky en Bruner heeft mijn inzicht in de werking van verbeelding verdiept, doordat die ter sprake komt als een mentale dynamiek die symbolische codes in de cultuur transformeert tot levende kennis, uitgedrukt in symbooltaal. Deze kennis kan daarmee betekenisvol worden voor de lerende. De vertellende representatie van culturele en religieuze bronnen en thema’s roept die verbeelding wakker, transformeert informatie tot kennis en maakt de persoonlijke toe-eigening van traditie door leerlingen van nieuwe generaties mogelijk.

De derde kennismaking met het kernbegrip ‘verbeelding’ via het werk van Ricoeur en Kearney heeft tot het inzicht geleid dat verbeelding een sleutelrol speelt in het creatieve proces van emotioneel geladen betekenisverlening aan figuren en situaties buiten ons. Het is de kracht van de verbeelding die het mogelijk maakt dat mensen zich kunnen inleven in anderen en in andere situaties. En het is de inventieve kracht van de verbeelding - door zich in te leven in anderen en het andere - die het mogelijk maakt dat mensen betekenis kunnen verlenen aan situaties en mensen buiten ons en daar zin in kunnen ontdekken voor hun eigen leven.

Deze drie inzichten leveren drie kenmerken van verbeelding op die van belang zijn voor het interpreteren van religieuze verhalen door leerlingen binnen levensbeschouwelijk leren. Het eerste kenmerk verwoord ik als het ‘maken van mentale beelden’ (voorstellingen). Het tweede kenmerk als het ‘zich kunnen inleven in (A)anderen/ het andere’. En het derde kenmerk als het ‘creëren van nieuwe verbindingen tussen de verhaalwereld en de leefwereld’ waardoor nieuwe mogelijkheden voor handelen, denken en spreken geopend worden.

Het concept dat deze drie kenmerken van verbeelding verbindt is het concept ‘inventieve verbeelding’. De term ‘inventief’ ontleen ik aan de interpretatie van die term bij Ricoeur. Het werkwoord *invenire* heeft, zoals eerder gezegd, voor Ricoeur een dubbele betekenis: ontdekken en creëren. Het concept bevat de drie hierboven beschreven kenmerken: zich een mentale voorstelling maken van, zich inleven in en een nieuwe verbinding creëren tussen verhaalwereld en leefwereld. Ik definieer het concept *inventieve verbeelding* in relatie tot een religieus verhaal

als: ‘Het vermogen tot het maken van mentale voorstellingen van het handelen en spreken van personages, situaties en thema’s in een religieus verhaal, tot het zich emotioneel inleven in het anders zijn van personages, situaties en thema’s en tot het creëren van nieuwe verbindingen tussen het handelen en spreken van personages, situaties en thema’s in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld.’

3.6 Verbeelding en religie

Verbeelding is in theologie en godsdienstwetenschappen lange tijd vereenzelvigd met fantasie en illusie, vooral onder invloed van de zich ontwikkelende historische en sociale wetenschappen in de 19e eeuw. Het gevolg daarvan was dat religie en levensbeschouwing geïnterpreteerd werden als een vorm van ‘goedgelovigheid’ die een mens wegvoert van de echte werkelijkheid. De ‘meesters van het wantrouwen’ (Marx, Nietzsche en Freud) zagen religie en godsdienst vooral als een fenomeen waarvan mensen bevrijd moesten worden.⁷⁷ Vormen van religie die zij ontmoetten functioneerden als een opiaat om mensen rustig te houden (Marx), als praktijk die mensen dwong tot een slavenmoraal (Nietzsche) of als expressie van levensangst (Freud). Een positieve relatie tussen verbeelding en religie is lang problematisch geweest door het idee van Feuerbach dat beide begrippen een vorm van projectie zijn in de negatieve zin.⁷⁸ Volgens Feuerbach valt religie samen met het bewustzijn dat mensen van zichzelf hebben. Menselijke kwaliteiten worden geobjectiveerd, tot ‘god’ gemaakt en vervolgens vereerd. Het is de menselijke verbeeldingskracht die dit bewerkt. “The imagination is both the engine of religion and the ground of its falsity.”⁷⁹ ‘God’ is het beeld van ons perfecte zelf. Daarmee wordt religie gediskwalificeerd tot een vorm van vals bewustzijn.

De theoloog Garreth Green oefent fundamentele kritiek uit op deze visie op religie. Volgens hem is religie in de kern niet rationeel maar desalniettemin kenbaar, ervaarbaar en mededeelbaar. Religie heeft namelijk naast een subjectief ook een objectief element, een kenmerk dat zich in alle manifestaties van religiositeit in diverse culturen toont.⁸⁰ Religie is in de ogen van Green niet alleen maar projectie, en projectie op zichzelf is ook niet louter negatief. Verbeelding wordt volgens Green niet alleen door het subject maar ook door het object gecreëerd.⁸¹ In die zin is religie te vergelijken met beeldende kunst of poëzie die

77 Ricoeur, 1970, 1973.

78 Green, 2000.

79 Vgl. Green, 2000, p.19.

80 Turner (1974) *Dramas, Fields and Metaphors*; Turner (1969/1997) *The Ritual Process*.

81 Green, 1989, 2000. Vgl. H. Zock (1997) Religie als transitioneel fenomeen. Het belang van Winnicott voor de godsdienstpsychologie, *NTT jrg.51-1*, 31-48; Vgl. Pruyser, 1992.

beide voortkomen uit het verbeeldend vermogen van de schilder of de dichter in interactie met de materie.⁸² Een gedicht of een schilderij heeft, net als een ritueel of een religieus verhaal, wanneer het eenmaal is gecreëerd, een 'objectiviteit', een 'realiteit' los van de maker.⁸³ Weliswaar is religie door de activering van de verbeeldingskracht een vorm van projectie, maar deze manier maakt religie in haar materiële verschijningsvorm nu juist ook tot een vruchtbaar medium om de werkelijkheid als een mogelijkheid tot anders handelen, denken en spreken te gaan zien.⁸⁴ Religie is in haar vele vormen en gestalten rijker en reëler dan de subjectieve percepties van individuen. Religie heeft net als kunst in de interactie tussen subject en artefact een transformerend vermogen. De dynamiek van een religieuze traditie kan volgens Green ervaren worden, wanneer nauwkeuriger gekeken wordt naar de manier waarop een beroep wordt gedaan op inventieve verbeeldingskracht.

Grammatica

In twee studies doet Green onderzoek naar de grammatica van de verbeelding. Op zijn zoektocht komt hij twee hoofdvormen tegen: de perceptuele en de interpretatieve verbeelding.⁸⁵ Deze laatste vorm van verbeelding is zijns inziens herkenbaar in de natuurwetenschappen en in de sociale, cultuur- en geesteswetenschappen. In iedere vorm van interpretatieve verbeelding is er sprake van een object dat niet zintuiglijk waargenomen kan worden, maar wel present (denkbaar en bespreekbaar) kan worden gesteld door bemiddeling van selectieve en integratieve beelden. In zijn theorie definieert Green de verbeelding dan ook als het vermogen van mensen om het eigene van niet direct toegankelijke objecten herkenbaar te maken door een karakteristiek patroon (paradigma) daarvan zichtbaar te maken.⁸⁶ De term 'paradigma' verwijst naar een karakteristiek patroon waardoor iets georganiseerd is als een geheel in onderdelen.⁸⁷ Het bijvoeglijk naamwoord paradigmatisch drukt het herkennen van 'patroon-kwaliteiten' uit, kenmerken die het fenomeen als een geheel (Gestalt, whole) tonen en niet als een som van delen.⁸⁸ Kennis wordt volgens Green gecreëerd door deeltjes te plaatsen in een coherent geheel. Sommige patronen zijn meer paradigmatisch dan andere door hun exemplarische functie.

82 De Boer & Steenhuis (2011). *Denken over dichten. Hartstocht en rede komen in contact*.

83 Thijs, 2001; Colpaert, 2007; Stoker, 2012; Egan, 2005.

84 Ricoeur, 1983-1985.

85 De eerste hoofdvorm wordt in het werk van Ricoeur 'productieve verbeelding' genoemd en in deze studie 'inventieve verbeelding'. De tweede hoofdvorm is in ons onderzoek herkenbaar als 'creatieve interpretatie'. Kearny gebruikt in zijn studie uit 1988 dezelfde termen als Green; Vgl. hoofdstuk 3.7.

86 Green, 1989, 2000.

87 Ricoeur gebruikt voor de werking van verbeelding in het scheppen van een verhaal het woord 'schematiseren'. Vgl. Ricoeur, 1983, pp. 11-12.

88 Vgl. Green, 1989, p.66. Vgl. Kuhn (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, p.189.

Iets dient als een ‘exemplaar’, wanneer het op een heldere en transparante wijze een ‘samenhangend geheel van relaties’ zichtbaar maakt. Paradigma’s onthullen karakteristieke patronen in complexe delen van onze ervaringswereld die anders onsamenhangend zouden blijven.⁸⁹

Verbeelding is in de termen van Green het vermogen om in toegankelijke exemplaren het bepalende patroon van minder toegankelijke, complexe objecten te herkennen. In religie, zo stelt Green, fungeren waardengeladen verhalen, rituelen en ervaringen als exemplarisch. Zo typeren het ‘Exodus- en Exiel-patroon’ het karakteristieke van verhaaltradities in de Hebreeuwse bijbel en het ‘Opstandings- en Koninkrijk-patroon’ het karakteristieke van verhaaltradities in het Nieuwe Testament. De interpretatieve verbeelding geeft door deze paradigma’s in de bijbelse verhalen mensen toegang tot het transcendente, het onzegbare, dat wat van uiteindelijke waarde is en dat zich in een uniek patroon in beeldtaal uitdrukt. Volgens Green is het de kracht van de inventieve verbeelding deze patronen zichtbaar te maken in de vorm van een herkenbaar profiel van een niet direct toegankelijke realiteit. Daarmee kan deze bijzondere en unieke werkelijkheid van bijbelverhalen voor mensen uit latere generaties ook kenbaar, ervaarbaar en bespreekbaar worden.⁹⁰

3.7 Verbeelding en/in religieuze verhalen

De kerngedachten van Alma over de grensverleggende betekenis van verbeelding in de kunsten, ontwikkeld in gesprek met Dewey en Murdoch, gelden volgens haar ook op het terrein van religie.⁹¹ Het ontbreken van of niet meer bewust kennismaken met dergelijke ervaringen leidt in haar ogen tot een verarming van het bestaan. Juist esthetische en religieuze ervaringen die leerlingen kunnen opdoen binnen levensbeschouwelijk leren, maken een liefdevolle omgang met onze wereld mogelijk. Dergelijke ervaringen komen tot stand door het versterken van het vermogen tot ontvankelijkheid voor de werkelijkheid in zijn verbazende en verbijsterende kanten. Door aandachtig stil te staan bij een verschijnsel, er open voor te staan, kunnen kinderen en volwassenen ervan gaan houden volgens Murdoch.

Door ons imaginatief te verplaatsen in een ander, kunnen wij die ander ook als ander gaan ervaren en erkennen. Daardoor kan die ander meer nabij komen in een ontmoeting en kan deze ook beter begrepen worden. Religieuze ervaring is in de ogen van Dewey verdichte of geïntensiverde ervaring. Hierbij gaat het

89 De Boer, 1997; Brohm & Jansen, 2010; Jackson, 1997, 2004, 2012b; Vgl. hoofdstuk 4.2 en 4.3.

90 Vgl. voor verwante theologische theorievorming, Dingemans (2000) *De Geest van de Roepende*. Vgl. Deurloo (2000) *Exodus en Exil, Kleine bijbelse theologie 1*.

91 Alma, 2002, 2005, 2007, 2011.

in zijn ogen niet direct om de ervaring van een transcendente werkelijkheid in metafysische zin. Het gaat om wat De Boer noemt het verbijzonderen van het gewone, het ontdekken van diepere lagen in de dagelijkse realiteit, om onderbrekingen in de voortvloeiende stroom van gebeurtenissen.⁹² “Wij worden door aandacht en raakbaarheid als het ware geïntroduceerd in een wereld voorbij deze wereld, die deel uitmaakt van de wereld van onze dagelijkse ervaringen.”⁹³ Als inventieve verbeelding bewust wordt geactiveerd, getraind en geoefend, maakt zij volgens Alma een exploratie van de werkelijkheid mogelijk die de grenzen van wat wij realiteit noemen kan verleggen en nieuwe dimensies van realiteit tevoorschijn kan roepen.⁹⁴ Alma gaat in haar publicaties tussen 2002 en 2011 dieper in op de relatie tussen verbeelding, religie, levensbeschouwing en zingeving. Net als het concept ‘verbeelding’, is ook ‘religie’ in haar ogen een ambigue en paradoxaal begrip dat heel uiteenlopende ladingen kan dekken.⁹⁵ Ricoeur stelde zich in 1982 de vraag in een publicatie of bijbelverhalen en verbeelding wel elkaar verdragen. Hij geeft uiteindelijk een positief antwoord op die vraag.⁹⁶ Verbeelding is in zijn ogen een vindingrijke kracht om de werkelijkheid te herscheppen.⁹⁷ Het thema verbeelding komt, zoals we zagen, in zijn werk aan de orde in relatie tot de exploraties van het begrip ‘metafoor’ en in zijn interpretatie van het Aristoteliaanse begrip ‘mimesis’.⁹⁸ In zijn hermeneutische theorie komt een verhaal pas tot voltooiing in de act van het horen of lezen van het verhaal.⁹⁹

Religieuze tradities zijn schatkamers van mythen, ritens, ervaringen, symbolen, inzichten en waarden. Deze tradities kunnen een uitnodiging zijn aan mensen van nieuwe generaties om zich te verbinden met mensen en situaties van vroeger, om zo te onderzoeken wat die hen aan wijsheid en inzicht te vertellen hebben. Daarin komt de gedenkende functie van inventieve verbeelding in religieuze verhalen ter sprake.¹⁰⁰ Kennismaking met religieuze verhalen biedt kansen om in contact te komen met de ervaringswereld van anderen/het andere en daarbinnen met karakteristieke waardepatronen. Deze kennismaking met levenswijzen, gedachten, gevoelens en dromen van anderen kan hoorders/lezers/kijkers op nieuwe sporen van handelen en denken brengen. Dat is de ethische functie van

92 De Boer, 1988, 1996, 1997, 2011.

93 Zweerman (1991). *Om de eer van de mens*. Vgl. Zweerman (2001). *Wondbaar en vrijmoedig*.

94 Alma, 2002, 2005, 2007, 2011.

95 Tracy, 1987.

96 Ricoeur, 1982.

97 Vgl. Ricoeur, 1995, p.144, waar hij het werkwoord *inventire* gebruikt.

98 Ricoeur, 1976, 1983-1985; Venema, 2000.

99 Vgl. Van Oyen, *Lezen in de Bijbel: de kracht van de verbeelding*, in: Jansma & Tieleman. *Religie als theater*, 2011, pp. 129 - 138.

100 Berendsen, 2004; Ricoeur, 1983. In deze alinea verbind ik de termen van Berendsen met die van Ricoeur.

de inventieve verbeelding in religieuze verhalen.¹⁰¹ Deze verhaaltradities zijn ook expressies van een metaforische en poëtische verhaalwereld die mensen in staat stelt om, in respons daarop, nieuwe mogelijkheden te ontdekken. Dat is de utopische kracht van inventieve verbeelding in religieuze verhalen.¹⁰²

Fishbane heeft in een aantal studies over joodse interpretatie van verhalen uit de Hebreeuwse bijbel en de mondelinge traditie de wereld en de werkwijze van de midrasj beschreven.¹⁰³ De midrasj is een vorm van (door)vragend en verbeeldend onderzoeken van religieuze/‘geheiligde’ teksten in de joodse traditie. Met het woord ‘geheiligd’ wordt bedoeld dat deze teksten worden gezien als één groot netwerk van literaire teksten die naar elkaar verwijzen rondom een niet in woorden of beelden te vatten geheim, dat wordt aangeduid met de term ‘openbaring.’ Alle elementen kunnen zinvol met elkaar verbonden worden en op elkaar betrokken. “For every scriptural interpretation is a re-enactment of the revelation of Sinai - the paradigmatic time of instruction. Indeed, each midrashic parole participates in God’s canonical langue and revitalizes it for new generations.”¹⁰⁴ En verder stelt hij: “All Scripture is one interconnected whole.”¹⁰⁵

In de speurtocht naar nieuwe betekenissen worden schriftcitaten aaneengeregen en verbonden met existentiële, morele en spirituele vragen in de joodse gemeenschap. ‘Midrasj’ is in de kern het scheppen van een intertekstueel netwerk via inventieve verbeelding. Patronen en motieven die daarin zichtbaar worden, profileren de joodse spiritualiteit, de joodse kijk op mens, ‘God’ en wereld en genereren een ethische sensitiviteit voor wat er in de wereld en in de geschiedenis gebeurt. Het menselijk spreken in commentaar en midrasj is een historische en culturele ontvouwing van het oorspronkelijk spreken van de Ander/het onzegbare en van een creatieve respons daarop.¹⁰⁶ De midrasj werkt gaten, kieren, openingen en tegenstellingen in het netwerk van teksten niet weg of verklaart ze historisch, maar neemt de openingen en tegenstellingen als betekenisvolle verschillen serieus. De midrasj is daarmee een vorm van creatieve interpretatie die op vindingrijke wijze verschillende teksten uit de Hebreeuws bijbel op elkaar betreft, tegen elkaar aan laat schuren om zo nieuwe patronen en betekenissen zichtbaar te maken en zin te ontdekken ter verdieping van het joodse sociale, morele en spirituele leven.

101 Idem.

102 Idem.

103 Vgl. Fishbane (1979). *Text and Texture*; Fishbane (1985). *Biblical Interpretation in Ancient Israel*; Fishbane (1989). *The Garments of Torah*; Fishbane (1998). *The Exegetical Imagination*.

104 Vgl. Fishbane (1998). *The Exegetical Imagination*, p.18. De woorden *langue* en *parole* zijn sleutelwoorden uit de taaltheorie van F. de Saussure.

105 Vgl. Fishbane, 1998, p.13.

106 Vgl. Fishbane, 1998, pp. 9-13.

Door een dergelijke creatieve omgang met religieuze verhalen kunnen nieuwe mogelijkheden voor leren en voor het leven van een goed leven ontdekt worden. “Exegesis constitutes the very structure of the religious experience.”¹⁰⁷ De midrasj als wijze van creatieve interpretatie van religieuze teksten wordt getypeerd door een grote mate van vrijheid. Een dialogische en creatieve kennismaking met religieuze verhalen krijgt daarmee een transformerende kracht. Een leerling die zo kennis maakt met religieuze verhalen wordt uitgenodigd deze verhalen, nieuwsgierig, open en creatief te onderzoeken om betekenissen te ontdekken die haar helpen zin te geven aan haar leven. De religieuze verhalen zelf worden dan in een interactief en creatief leerproces een ‘gij’, een ander, die in en door de dialoog de lerende aanspreekt en nieuwe mogelijkheden tot handelen en denken biedt.¹⁰⁸

3.8 Verbeelding in creatieve interpretatie

Iedere narratieve tekst draagt als product van verbeelding toespelingen en betekenissen in zich en iedere lezer komt met ‘vooroordelen’ (Gadamer) naar een tekst toe. In hoeverre dwingt een tekst lezers/hoorders tot bepaalde interpretaties en tot op welke hoogte kan een lezer/hoorder zijn of haar eigen gang gaan? Wat is zijn vrijheid? Fishbane laat in zijn studies met veel voorbeelden zien dat die vrijheid groot is.

In zijn studie *The Exegetical Imagination* gebruikt hij twee woorden om deze interpretatievrijheid voor lezers/hoorders te typeren: het woord ‘*poësis*’ (= maken) en het woord ‘*similarity*’ (= punt van vergelijking). Met het eerste woord geeft Fishbane aan dat interpretatie in de rabbijnse traditie een nieuwe creatie betekent. Betekenis en zin zijn niet voorgegeven in de teksten, maar worden zichtbaar in creatieve en dialogische interpretaties van inherente, ‘god gegeven’ mogelijkheden in de tekst.¹⁰⁹ Daaronder ligt het spirituele inzicht dat de voortzetting van het goddelijk spreken door de dialogische en inventieve verbeelding mens en wereld vernieuwen kan en het leven zin en betekenis kan geven.

De term ‘*similarity*’ duidt erop dat een bepaalde tekst wordt uitgelegd in vergelijking met andere teksten (het principe van intertextualiteit). Teksten schuren in de vergelijking tegen elkaar aan. “Significance is thus omnipresent in the textual signs, and only awaits attentive discovery (or recovery for older teachings to be renewed or altered. By these means Scripture interprets Scripture.”¹¹⁰ In de vergelijking kan een karakteristiek en profilerend waardepatroon (Green)

107 Vgl. Fishbane, 1989, p.73.

108 Alma, 2005.

109 Vgl. Fishbane, 1998, p.2.

110 Vgl. Fishbane, 1998, p.3.

zichtbaar worden dat een lezer/hoorder kan aanzetten tot verbeelden, tot anders denken en handelen.

'*Similarity*' is ook een kenmerk van gelijkenissen. Analogie-vormen, zoals bijvoorbeeld de gelijkenis, willen waardeconcepten in een bijbeltekst verhelderen door een fictief verhaal te creëren dat het waardepatroon zichtbaar maakt in de ervaringswereld. De retorische vraag in rabbijnse midrasjiem: 'Waarmee is dit te vergelijken?' opent een 'vrije interpretatieruimte' waarin een vergelijking poëtisch wordt uitgewerkt. Deze dynamische relatie tussen het fictieve verhaal en de tekst die onderzocht wordt, overbrugt de kloof tussen beide en laat trekken van de menselijke werkelijkheid dóórdringen in de transcendente dimensie van de tekst. Op deze manier beïnvloedt het dramatisch of emotionele realisme van een gelijkenis de betekenis van een religieuze tekst op verrassende wijze. De zin van het maken van een vergelijking is dat een situatie uit het leven als voorbeeld wordt genomen om de tekst uit te leggen; die fictieve vergelijking als verhaal geeft op zijn beurt een levendigheid en concreetheid aan de tekst die deze anders niet zou hebben. De wereld van de tekst dient als basis voor de 'tekstualisering' van het leven en van zijn mogelijke betekenis en zin. Daardoor worden de idealen van de geïnterpreteerde religieuze verhalen ingeschreven in het dagelijks leven. "This process of world-making is the ultimate poesis of the exegetical imagination, even as the conversion of the biblical text into life is the culmination of the principle of similarity."¹¹¹

Fishbane pleit in zijn uitleg en toelichting op de exegetische verbeelding voor een dubbele beweging in het vrijmoedig en speels interpreteren van religieuze verhalen. Ten eerste pleit hij voor een aandachtige analyse van vorm en inhoud van een verhaal om zodoende karakteristieke patronen en betekenissen te ontdekken. Iedere lezer of hoorder zal recht moeten doen aan de metaforische of poëtische rationaliteit van de tekst in een creatieve interpretatie. Dat vraagt inventieve verbeeldingskracht van de interpretator. Ten tweede is de hedendaagse interpretator betrokken in een derde orde vertoog. De eigen stem van de interpretator is namelijk niet gelijk aan de stem van vorige uitleggers in vroegere situaties en ook niet aan de stem van de oorspronkelijke tekst. De eigen stem van de interpretator voegt zich in het koor van stemmen rondom de woorden van de religieuze tekst. Hij of zij interpreteert met ideeën en methoden uit de eigen tijd teksten van vroeger en integreert die in nieuwe vormen van betekenisverlening en zinontdekking. Het ideaal is volgens Fishbane tweestemmigheid te genereren. Tweestemmigheid leidt tot een met warmte en begrip spreken over de aandachtig gelezen tekst, en tegelijkertijd tot een

111 Vgl. Fishbane, 1998, p.4; C. Hermans, 2001.

persoonlijk spreken gevormd door concepten, ideeën en vragen uit de eigen tijd. Door versterking van deze tweestemmigheid wil Fishbane de oorspronkelijke stemmen in religieuze verhalen en in de specifieke interpretatiegeschiedenis, mee laten klinken in de persoonlijke stem van de hedendaagse interpretator door de inventieve verbeelding van de interpretator te activeren en hem uit te nodigen tot nieuwe, creatieve interpretatie.¹¹²

3.9 Het concept creatieve interpretatie

Het concept *creatieve interpretatie* ontwikkel ik op grond van de studies van Fishbane over de midrasj en van studies van De Boer over interpretatie.¹¹³ De Boer legt het begrip ‘interpretatie’ uit in relatie tot een religieus verhaal als het ontdekken van samenhang in een verhaal door de rijke context waarbinnen het verhaal verschijnt te beschrijven (contextualiseren) en het specifieke verhaal te plaatsen in een groter geheel van overgelverde verhalen (conceptualiseren) om zo zin en betekenis te ontdekken.¹¹⁴

Met het concept *creatieve interpretatie* wil ik zowel recht doen aan de eigen stem van de lezer/hoorder in het vragend onderzoeken van het religieuze verhaal als aan de eigen vorm en beeldtaal van het verhaal. Voor dit concept is kenmerkend dat betekenis en zin niet in de teksten zelf liggen en ook niet in het subject van interpretatie, in ons geval de leerling, maar ontdekt worden in de ruimte tussen de tekst en de eigen stem van de interpretator.¹¹⁵ Ik definieer het concept *creatieve interpretatie* in relatie tot een religieus verhaal als volgt: ‘Het vermogen om de betekenis van het handelen en spreken van personages, van situaties en thema’s in een religieus verhaal uit te drukken in eigen woorden en beelden; om de open ruimtes tussen de woorden en beelden van een verhaal in te vullen met eigen woorden en beelden en om in de ruimte tussen het handelen en spreken van personages, van situaties en thema’s in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld betekenis en zin te ontdekken.’

3.10 Inventieve verbeelding en creatieve interpretatie bij leerlingen van 8-15 jaar

Jonge en volwassen lerenden geven de wereld betekenis door verhalen te vertellen omdat op die manier emotie- en waardengeladen gebeurtenissen en ervaringen beter onthouden worden en betekenis krijgen in hun leefwereld. De uitspraak

112 Vgl. Fishbane, 1998, p.5.

113 De Boer, 1988, 1997, 2003; Alma, 2002, 2005, 2007; Green, 1989, 2000; Kearney, 1988, 1998, 2002; Ricoeur, 1983-1985, 1990.

114 De Boer, 1996, 1997; Jackson, 1997, 2004, 2012; Gadamer, 1960/1975/1990; Brohm & Jansen, 2010.

115 Fishbane, 1993, 1998; Ricoeur, 1983-1985; Van den Berg, Van Uden & Van der Sluis, *Stem en tegenstem*, 1985. Vgl. hoofdstuk 2.9 aan het einde.

van Sutton-Smith: “the mind is of narrative concern” is uitgewerkt in het werk van cultuurpsycholoog Bruner.¹¹⁶ Bruner meent dat vertellen voor leerlingen een cruciale rol speelt in het betekenisvol maken van de ervaringswereld.¹¹⁷ Vertellingen (persoonlijke, overgeleverde en bedachte verhalen) zijn volgens hem een van de belangrijkste culturele artefacten om emoties en waarden te verbinden met leerinhouden. Die emotionele en morele verbindingen stellen leerlingen in staat om zelf betekenis en zin toe te kennen aan een onderwerp en aan de wereld om hen heen. Die betekenissen en zinervaringen worden gecommuniceerd in literaire, beeldende en spelmatige expressies.

Verbeelding, zo stelt Egan, is een bepaalde vorm van verhoogde, geïntensiveerde levendigheid en beweeglijkheid van de ‘whole mind’, die voortkomt uit het vermogen het niet aanwezige, het gedroomde en het mogelijke voorstelbaar en present te stellen. Verbeelding geeft de hele geest vitaliteit, beweeglijkheid en veerkracht. Door een inventieve verbeeldingskracht kan leren ervaren worden als meer omvattend, intenser en rijker.¹¹⁸

De verschillende vormen van betekenisverlening en zingeving aan de werkelijkheid zijn verbonden met de ontwikkeling van het leren kennen, begrijpen en hanteren van beeldtaal door leerlingen. Vertel- en verbeeldingsvormen, die te voorschijn komen met de groei van beginnende geletterdheid, verschillen van vertel- en verbeeldingsvormen die kinderen ontwikkelen in de tijd dat zij leren spreken. Mentale dynamieken uit die eerdere fase worden geïncorporeerd in de nieuwe wijze van vertellen, verbeelden en spelen die tot ontwikkeling komt met het leren kennen van letters en cijfers.

In de periode dat zij leren spreken en communiceren (orale fase), ontwikkelen leerlingen een metaforische en poëtische omgang met de werkelijkheid (*mythic understanding*) met de daarbij behorende mentale werktuigen.¹¹⁹ Al in zijn studie uit 1986 noemt Egan een aantal kenmerkende mentale werktuigen voor deze ontwikkeling. In het praktijkboek voor ‘*imaginative teaching and learning*’ uit 2005 onderscheidt hij tien kenmerkende werktuigen in de ‘*mythische fase*’: verhalen, metaforen, binaire tegenstellingen, ritme, rijm en verhaalpatronen, spelen, grappen, beelden, kletsen en mysterie.

Deze culturele artefacten en mentale werktuigen kunnen volgens Egan volop worden ingezet in het onderwijs op de basisschool om het leren voor leerlingen betekenisvol en zinvol te maken. Al spelend, vertellend, bewegend en verbeeldend

116 Vgl. Sutton-Smith in Egan & Nadaner, 1988, p.22. Vgl. Bruner, 1986, ch.2; idem, 1990, ch.1 and 3; idem, 1996, ch. 1; Bruner is één van de leermeesters van Egan.

117 Bruner, 1986.

118 Egan, 1990, 1992, 1997, 2005.

119 Egan, 1986, 1997, 2005. Vgl. hoofdstuk 2, 11.

ontdekken leerlingen op deze manier uiteenlopende onderwerpen.¹²⁰ Verhalen verbinden leerlingen met mensen en situaties uit andere tijden en plaatsen en brengen hen tot de ontdekking van hun eigen identiteit, hun eigen verhaal. Door een verhaal te beginnen met ‘Er was eens...’ wordt bij leerlingen een verwachting gewekt die wordt uitgewerkt, gecompliceerd en aan het einde wordt opgelost. Binaire tegenstellingen zoals ‘dapperheid en lafheid’ of ‘slimheid en domheid’ worden in verhaalvorm cognitief, affectief en normatief geladen.

Een goed verteld verhaal lokt een affectieve en ethische respons uit.¹²¹ Leerkrachten worden om die reden in de studies van Egan uitgedaagd hun onderwijs narratiever, beeldender, spelser en daarmee levendiger te maken. Vertellen stimuleert inventieve verbeeldingskracht en roept creativiteit wakker waardoor leerlingen zich kunnen verbinden met andere mensen, met objecten uit de cultuur en uit hun omgeving. Vertellen stimuleert ook nieuwsgierigheid om een onderwerp beter te gaan onderzoeken. Zo worden leerlingen uitgedaagd tot creativiteit en tot anders handelen en denken. Door een onderwerp niet abstract te presenteren maar in een spannende narratieve context van menselijke inspanningen, teleurstellingen en ontdekkingen, wordt de verbeeldingskracht aangesproken en worden leerlingen tot exploratie uitgedaagd. Leerlingen zijn in staat om uit informatie kennis te maken, wanneer die informatie zo wordt aangeboden dat hun gevoel, hun voorstellingsvermogen, hun onderscheidingsvermogen en hun denken worden geprikkeld.

De ‘romantische fase’, door Egan ook wel de fase van de ‘toenemende geletterdheid’ genoemd, is de derde vorm voor ‘het verstaan van de werkelijkheid’.¹²² Egan onderscheidt daarbij tien culturele en mentale werktuigen die leerlingen ontwikkelen in het proces van leren lezen en schrijven:

- gevoel ontwikkelen voor de levende realiteit buiten de eigen kring
- het onderzoeken van extremen/grenzen in de ervaring
- het verbinding maken met helden en heldenfiguren
- gevoel ontwikkelen voor mysterie en wonder
- het verzamelen van dingen
- kennis creëren door menselijke ervaringen daarmee te verbinden

120 Deze inzichten van Egan uit de jaren '90 zijn op verschillende wijze geoperationaliseerd in onderwijsontwerpen in Nederland, zoals in het ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs’ (OGO) en in ‘Verhalend Ontwerpen’. Vgl. Van Oers, 2005, 2009; vgl. Letschert, Letschert-Grabbe & Greven, 2006.

121 Egan, 1986.

122 Met het woord ‘romantisch’ bedoelt Egan dat de werkelijkheid waar leerlingen zich met hun verbeeldend vermogen op richten, een werkelijkheid is die door grenservaringen wordt bepaald. Deze romantische presentatie van de werkelijkheid komt in films, tv-shows, kranten en andere media naar voren. De twee vormen om de werkelijkheid te verstaan die zich eerder ontwikkelen noemt Egan respectievelijk het ‘somatische’ en het ‘mythische’ verstaan.

- het verhalend leren verstaan van thema's
- het ontwikkelen van eigen idealen en van verzet tegen het bestaande
- het willen veranderen van de context
- het ontwikkelen van een literair en beeldend oog.

Leerlingen zijn in de leeftijdsfase van 8-15 jaar op grond van de ontwikkeling van hun mentale vermogens geïnteresseerd in extreme ervaringen of grenservaringen. De fascinatie voor het extreme van de werkelijkheid lijkt een intrinsiek onderdeel te zijn van hun zoektocht naar het leren kennen van de werkelijkheid en naar het zoeken van hun plek daarin. Juist grenservaringen bieden hen een context om het leven en leren betekenisvol te maken. Romance, wonder en huiver spelen daarin een belangrijke rol. Sensitiviteit ontwikkelen voor mysterie en wonder is een sleutelervaring in hun exploratie van de werkelijkheid.¹²³ Het stelt leerlingen van deze leeftijd in staat om elk onderdeel van de wereld buiten hen, in zichzelf of in wat boven hen uitgaat in zijn uniciteit en andersheid te leren kennen en begrijpen. Hier ligt volgens Egan dan ook de bron van een onderzoekende houding in het leerproces: 'I wonder why...'.¹²⁴ Verwondering ontstaat wanneer door aandachtige waarneming iets wat men als gewoon ervaart, verschijnt als iets bijzonders.¹²⁵

De periode tussen het achtste en vijftiende levensjaar is een periode waarin veel leerlingen hun leven willen gaan inrichten naar hun idealen. In deze periode beginnen zij zich ook te verzetten tegen hoe het er thuis en op school aan toegaat. Zij dagdromen over zichzelf in termen van kracht en schoonheid, heldendom en moed. Hun fascinatie voor dingen kan extreem zijn. Dat uit zich bijvoorbeeld in een sterke behoefte tot het verzamelen van dingen en in het opgaan in bepaalde hobby's. Leerlingen kunnen betekenis aan dingen en situaties toekennen als zij die zaken emotioneel en moreel kunnen begrijpen en een plek geven. Een verhalende context kan die emotionele en waardevolle verbindende kracht bewerkstelligen en tegelijkertijd de kennis over een onderwerp doen toenemen. Bij goed vertelde of getoonde verhalen kan een leerling geraakt worden door een kwaliteit of deugd van een held, zoals 'vertrouwen', 'kracht' of 'uithoudingsvermogen' of door idealen en drijfveren van een held. De leerling kan zich identificeren met een dergelijke kwaliteit, ideaal of drijfveer.¹²⁶ Als een held fascineert, gaan leerlingen in deze fase van hun ontwikkeling zich in de richting van wat zij bewonderen bewegen.¹²⁷ Helden in vertelde of gefilmde

123 Vgl. Egan, 2005, p.79.

124 Vgl. Egan, 2005, p.80.

125 Alma, 2002; Dewey, 1934/1980.

126 Egan, 2005. Een 'transcendente kwaliteit' is een heroïsche kwaliteit die een hoorder/lezer/kijker aanspreekt. Hij of zij identificeert zich met die kwaliteit en daarmee met de rol van de held.

127 Vgl. Egan, 1999, pp. 42-56: 'Teaching the Romantic Mind'.

verhalen kunnen sterke gevoelens van vertrouwen, volharding, opstand, moed en mededogen wakker roepen, maar ook gevoelens van wraak en geweld. In de ontwikkeling van leerlingen tussen hun achtste en vijftiende jaar is volgens Egan een omslag waar te nemen van *het oor* als sleutelzintuig naar *het oog*. Egan noemt dat oog het ‘geletterde oog’.¹²⁸ In samenwerking met anderen heb ik in 2007 de ‘verhalende en verbeeldende benadering’ van leren door Egan, ontwikkeld op basis van onder andere Vygotsky en Bruner, vertaald in een model voor interactief en creatief levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs.¹²⁹ Werkwijzen uit dit model zijn samen met leerkrachten van beide aan het onderzoek deelnemende scholen verkend in de voorbereiding op het narratief ontwikkelingsonderzoek.¹³⁰ In het model wordt aandacht geschonken aan de ontwikkeling van ‘*a sense of wonder*’ bij leerlingen, aan hun gevoel voor ‘*the extremes and the limits of reality*’ en aan de ontwikkeling van een ‘*literate eye*’ als uitdrukking van de ‘*romantic understanding of reality*’.¹³¹ In het ontwerp van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek in hoofdstuk 6 sluit ik opnieuw aan bij ‘*the imaginative approach*’ van Egan.

3.11 Betekenis en zin ontdekken door inventieve verbeelding en creatieve interpretatie

De twee ontwikkelde concepten, *inventieve verbeelding* en *creatieve interpretatie* maken het mogelijk het proces van betekenisverlening aan religieuze verhalen door basisschoolleerlingen gestimuleerd door hun verbeelding beter te kunnen beschrijven en begrijpen.

Het concept *inventieve verbeelding* in relatie tot een religieus verhaal is in paragraaf 3.5 gedefinieerd als: ‘Het vermogen:

- tot het maken van mentale voorstellingen van het handelen en spreken van personages, situaties of thema’s in een religieus verhaal
- tot het zich emotioneel inleven in het anders zijn van personages, situaties en thema’s
- tot het creëren van nieuwe verbindingen tussen het handelen en spreken van personages, situaties en thema’s in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld.’

128 Vgl. Egan, 2005, p.81.

129 Vgl. Van den Berg, Van Steenis & de Valk (2007). *Geloofje het zelf!?*. Herziene uitgave (2013) onder redactie van Van den Berg, Ter Avest & Kopmels. Dit model is uitgangspunt voor de verkenning van de zes creatieve werkwijzen in hoofdstuk 5B.

130 Vgl. hoofdstuk 5.6 en 5.7.

131 Vgl. Egan, 2005, pp. 77-108.

Het concept *creatieve interpretatie* in relatie tot een religieus verhaal is in paragraaf 3.9 als volgt gedefinieerd: ‘Het vermogen:

- om de betekenis van het handelen van personages, van situaties en thema’s in een religieus verhaal uit te drukken in eigen woorden en beelden
- om de open ruimtes tussen de woorden en beelden van een verhaal in te vullen met eigen woorden en beelden
- om in de ruimte tussen het handelen en spreken van personages, situaties en thema’s in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld betekenis en zin te ontdekken.’

Vertaald naar dit onderzoek wil dit zeggen dat beide concepten mij als onderzoeker in staat stellen het proces van het interpreteren van religieuze verhalen door leerlingen en de betekenis en zin die zij zo op het spoor komen te beschrijven, interpreteren en begrijpen. Het werkwoord dat beide concepten omvat is het werkwoord ‘metaforiseren’.¹³² In dit werkwoord komen de mentale dynamiek van de geactiveerde verbeeldingskracht en de bekwaamheid van leerlingen om de beeldtaal van een religieus verhaal te leren lezen en interpreteren en in eigen woorden en beelden uit te drukken bij elkaar.¹³³ Als leerlingen metaforisch leren denken en spreken, verkennen zij enerzijds vragend en onderzoekend de beeldtaal van een religieus verhaal en leren ze anderzijds in hun eigen creaties en responsies creatief te antwoorden op de aanspraak van het vertelde, gelezen of getoonde verhaal.

Alma maakt in een publicatie uit 2005 duidelijk dat betekenisverlening en zingeving niet hetzelfde zijn. Betekenisverlening aan iemand of iets is in haar ogen een zaak van begrijpen en verklaren. Zo kan een verhaal in zijn structuur beter begrepen worden door de betekenissen van de woorden en de beelden te leren kennen en interpreteren. De rijkdom van een levensbeschouwing of religie wordt in haar ogen onvoldoende recht gedaan als deze alleen maar begrepen wordt in termen van betekenisverlening.¹³⁴

Betekenisverlening is gericht op het begrijpen van woorden, zinnen en beelden op het niveau van de taal en van de vertelling. Zingeving is een zowel door

132 Vgl. hoofdstuk 2. 9.

133 Colpaert, 2007.

134 Betekenisverlening is een variant op het veel gebruikte begrip ‘betekenisconstructie’. Deze laatste term wordt gehanteerd in studies die gebaseerd zijn op sociaalconstructivistische theorie over leren. In deze theorie construeert een mens zijn eigen betekenisvolle wereld. Vgl. Ruyters en Simons, 2012. In deze studie ga ik mee in de theorievorming van Fishbane, die stelt dat betekenis niet in subject of object te vinden is, maar ontdekt wordt in de tussenruimte tussen subject en object. In zijn theorie bouwt Fishbane voort op Buber, die zegt dat betekenis ontstaat in de ruimte tussen mens en medemens. Vgl. Buber, 1929/1962. Vgl. Green, 1989, 2000; Vgl. Roebben, 2011.

waarden als door attitudes en emoties geladen begrip.¹³⁵ Het gaat bij betekenis en zin ontdekken in haar ogen om een kwetsbaar leerproces dat samenhangt met een aantal fundamentele spanningen in het menselijk bestaan. Alma benoemt die basisspanningen als de spanning tussen geborgenheid en transcendentie en de spanning tussen zelfarticulatie en erkenning door anderen.¹³⁶ Het eerste spanningsveld is dat tussen geborgenheid in wat vertrouwd is en nieuwsgierigheid naar wat onbekend is. En het tweede spanningsveld is dat tussen het tot gelding laten komen van de eigenheid en het erkend worden door anderen.

Er is sprake van betekenisverlening als leerlingen in de ontmoeting met anderen/het andere tot erkenning komen van de alteriteit van de ander en het andere en tegelijkertijd de eigen stem en het eigen verhaal ontdekken. Daardoor kan wat vreemd is herkenbaar worden en wat anders is beter begrepen worden. Alma beschouwt het vermogen om geraakt te worden door en het vermogen om aandacht te schenken aan onze omgeving (de anderen, het andere) als de basis van het opdoen van ervaringen van zinvolheid of zinloosheid. Voor het ervaren van zin is vertrouwen en aandacht nodig. Aandacht om de verrassende variëteit van de wereld te kunnen toelaten en er door geraakt en veranderd te worden. Als we het zoeken van zin binnen levensbeschouwing en religie versmallen tot betekenisverlening - hoe noodzakelijk ook - dreigt de speelruimte om zich te laten raken door een ander of het andere in de ontmoeting kleiner te worden.¹³⁷ Zin ontstaat als een persoon een relatie aangaat met iemand of iets anders in zijn omgeving en openstaat voor en nieuwsgierig is naar wat van (uiteindelijke) waarde (het transcendente) is in die relatie. Relaties van kinderen met de wereld hebben allereerst een affectieve, verbeeldingsvolle en associatieve kleur. De sensitiviteit voor gezichtspunten van anderen brengt nieuwe mogelijkheden met zich mee om zich tot de wereld te verhouden. Zo kan zin ervaren en ontdekt worden.

Het werkwoord 'zin ontdekken' heb ik, zoals gezegd, ontleend aan het werk van Bert Roebben.¹³⁸ Het is mijns inziens een treffende term die aangeeft dat zin ontdekt wordt in de dialoog tussen de articulatie van de eigen stem én de

135 Vgl. C. Hermans, 2001, p.249, waar Hermans Vygotsky uitlegt. Vygotsky stelt dat de *betekenis* van woorden niet aan een specifieke context gebonden is, maar dat de *zin* van woorden wel verbonden is met een concrete context waarin gesproken wordt. In sociale interactie domineert betekenis, omdat een persoon begrepen wil worden door de ander. In het innerlijk spreken domineert de zin, omdat een persoon auteur wil zijn van het eigen levensverhaal. Hermans zegt vervolgens dat gevoelens, attitudes en emoties een belangrijke rol zullen spelen in de toe-eigening van een collectieve stem tot een persoonlijke stem.

136 Vgl. Alma, 2007, waarin zij vooral verwijst naar Schachtel, Arnheim en Russon. Vgl. Alma in *Religie als theater*, 2011, pp. 67-80.

137 Levensbeschouwing en religie worden door Kearny omschreven als cultuurvormen waarbinnen *fundamentele existentiële en levensbeschouwelijke vragen, noties en thema's levend gehouden worden*. Vgl. Kearney, 2002. Vgl. hoofdstuk 1.3. excurs 1.

138 Roebben, 2007, 2012; Vgl. hoofdstuk 2, noot 1.

erkenning van de stemmen van anderen / het andere, als ook in de wisselwerking tussen wat voor een persoon vertrouwd en herkenbaar is en het verlangen naar het onbekende. Dit laatste is in de exegetische studies van Fishbane de reden waarom hij ook het woord ‘betekenis’ eerder verbindt met een werkwoord als ‘ontstaan’ of ‘ontdekken’ dan met een werkwoord als ‘construeren’.¹³⁹

Samenvatting.

Betekenis en zin ontdekken in interactie met anderen/het andere veronderstelt dat mensen elkaar kunnen leren kennen en begrijpen en dat culturele artefacten als religieuze verhalen ook gekend en begrepen kunnen worden. Beide processen veronderstellen dat leerlingen in hun communicatie met elkaar en met culturele en religieuze bronnen de taal van deze bronnen kunnen leren kennen, begrijpen en hanteren en er creatief op kunnen inspelen. Dat veronderstelt op zijn beurt kennis van beeldtaal, het kunnen spelen met symbooltaal en het kunnen verbinden van oude en nieuwe betekenissen van woorden en zinnen met elkaar. Leerlingen in de ontwikkeling van hun gevoeligheid voor metaforische en poëtische taal kunnen zich leren verstaan met een religieus verhaal.¹⁴⁰

3.12 Kenmerken van inventieve verbeelding en creatieve interpretatie

De concepten *inventieve verbeelding* en *creatieve interpretatie* maken het mogelijk om het proces van betekenisverlening aan en zin ontdekken in religieuze verhalen door leerlingen te beschrijven en begrijpen. Het vermogen tot inventieve verbeelding maakt creatieve interpretaties van religieuze verhalen door lerenden mogelijk. Kenmerken van de werking van inventieve verbeelding van leerlingen in relatie tot religieuze verhalen zijn:

1. zich een mentale voorstelling maken van het handelen en spreken van een personage, van een situatie of thema in een religieus verhaal
2. zich emotioneel inleven in het anders zijn van een personage, een situatie of thema in een religieus verhaal
3. nieuwe verbindingen creëren tussen het handelen en spreken van een personage, tussen een situatie en thema in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld.

Kenmerken van het maken van creatieve interpretaties van religieuze verhalen door leerlingen zijn:

¹³⁹ Fishbane, 1993, 1998. Vgl. Sacks, 2011.

¹⁴⁰ Ricoeur, 1983-1985; Kearney, 2002; Egan, 1997, 2005; Green, 1989, 2000; Burggraeve, 2004; Fishbane, 1993, 1998.

1. de betekenis van het handelen en spreken van een personage, van een situatie of thema in een verhaal uitdrukken in eigen woorden en beelden
2. open ruimtes tussen de woorden en beelden van een verhaal invullen met eigen woorden en beelden
3. betekenis en zin ontdekken in de ruimte tussen het handelen en spreken van een personage, een situatie of thema in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld en die uitdrukken in eigen woorden en beelden.

In hoofdstuk 4 vertaal ik de kenmerken van beide concepten in instrumenten voor de analyse van de eigen expressies van leerlingen. In de hoofdstukken 7 en 8 worden deze instrumenten gebruikt bij de beschrijving en analyse van de vijf soorten expressies van leerlingen die zij maakten bij respectievelijk de Esternovelle en de Jozefsaga. In hoofdstuk 9 worden de kenmerken van beide concepten gebruikt om de eigen interpretaties die acht leerlingen geven aan hun eigen creaties te duiden. In twee meervoudige gevalsstudies kan ik vervolgens beschrijven welke nieuwe betekenis en zin acht basisschoolleerlingen ontdekken in hun interactie met en interpretatie van twee religieuze verhalen waarmee zij kennis hebben gemaakt.

Hoofdstuk 4:

Methodologie voor een narratief ontwikkelings-gericht onderzoek

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk verantwoord ik de methodologie van het narratief ontwikkelingsonderzoek. Met de term ‘narratief’ wordt aangegeven dat het te onderzoeken fenomeen geïnterpreteerd en begrepen wordt via analyse en interpretatie van de verhalen van betrokkenen, in ons geval van leerlingen van de basisschool. Verhalen vertellen hoe betrokkenen de werkelijkheid ervaren en betekenis verlenen.¹ Narratief onderzoek staat in de interpretatieve onderzoekstraditie. Deze traditie, zo wordt in paragraaf 2 beschreven, wil complexe sociale, culturele en religieuze fenomenen beter leren begrijpen en verstaan door op zoek te gaan naar karakteristieken en patronen in betekenisverlening aan die fenomenen door betrokkenen.

De keuze voor de interpretatieve onderzoeksstrategie wordt mede bepaald door de onderzoeksvraag zoals geformuleerd in hoofdstuk 1.² In die vraag ligt de nadruk op de eigen interpretatie van de beeldtaal van religieuze verhalen door basisschoolleerlingen en op de relatie met hun bekwaamheid tot dialogiseren en metaforiseren.³ Aan het einde van paragraaf 4.2 werk ik de figuur van de hermeneutische spiraal uit om daarmee zichtbaar te maken hoe het interpretatieproces rond een sociaal, cultureel of religieus verschijnsel verloopt van bestaande naar nieuwe interpretaties. Het achterliggende idee bij deze spiraal is dat een sociaal, cultureel of religieus fenomeen meerduidig is en dat het interpretatieproces open is en steeds doorgaat. De figuur van de hermeneutische spiraal helpt om interpretatie van complexe fenomenen beter te begrijpen en verstaan.⁴

1 Clandinin, 2000, 2007; Egan, 1986, 1999; Bruner, 1996, 2002; Polkinghorne, 1988; Ganzevoort, 1998; Webster & Mertova, 2007; Verhesschen, 2003; Kohler Riessman, 2008; Letschert, Letschert-Grabbe & Greven, 2006; Letschert, 2007; Josselson, 2011.

2 Vgl. hoofdstuk 1.5.

3 Vgl. hoofdstuk 1.5.

4 Verstaan is een vertaling van het Duitse *Verstehen*, een sleutelwoord in het denken van H.G. Gadamer. “Verstehen ist nicht eine unter den Verhaltensweisen des Subjektes, sondern die Seinsweise des Daseins selber ...”, Gadamer, 1960/1975/1990, S. XVIII. In deze studie zal ik de minder bekende term ‘verstaan’ afwisselen met de termen ‘begrijpen’ en ‘tot inzicht komen.’

In paragraaf 4.3 beschrijf en verantwoord ik de keuze voor de narratieve methode in het kwalitatieve onderzoek. Narrativiteit wordt in deze studie breed opgevat. De narratieve methode wordt vanwege het onderwerp van onderzoek aangevuld met een creatieve methode en een interactieve methode. Ook verantwoord ik de keuze voor een meervoudige gevalstudie waarin het narratief ontwikkelingsgerichte onderzoek zijn concrete uitwerking krijgt. Karakteristieken en patronen in interpretaties van religieuze verhalen door basisschoolleerlingen worden zo zichtbaar gemaakt.

In paragraaf 4.4 presenteer ik een cyclus voor het opzetten en uitvoeren van een narratief ontwikkelingsonderzoek, ontworpen op basis van de cycli van Brohm & Jansen en van Van der Donk & Van Lanen.⁵ Ontwikkelingsgericht onderzoek maakt het mogelijk zicht te krijgen op de ontwikkeling van leerlingen, in dit geval specifiek op de ontwikkeling van hun bekwaamheid tot dialogiseren en metaforiseren in interactie met religieuze verhalen en met elkaar.

In paragraaf 4.5 staat een overzicht van alle werkwijzen en instrumenten die ik gebruik in het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek, zowel bij de dataverzameling als bij de analyse en interpretatie van de data. Voor het verzamelen van data maak ik gebruik van verschillende instrumenten. Zowel van bekende instrumenten, zoals participerende observatie, interviews en documentanalyse, als van een relatief nieuw instrument, creaties van betrokkenen. De aanname hierbij is dat in en door creaties van leerlingen zichtbaar wordt tot welke interpretaties van een religieus verhaal zij komen. In dergelijke creaties kan ook zichtbaar worden hoe hun verbeelding werkt en hoe zij een dialoog aangaan met een bron.

In paragraaf 4.6 beschrijf ik de vijf werkwijzen die creaties van leerlingen genereren. In paragraaf 4.7 tenslotte, verantwoord ik het instrument voor de beschrijving en analyse van de vijf soorten expressies van leerlingen. Aan het einde van de beschrijving van iedere variant van het instrument geef ik specifieke aandachtspunten voor de analyse van de expressies in de hoofdstukken 7-9 van het empirisch onderzoek.

4.2 Een interpretatieve onderzoeksstrategie

Het onderwerp van deze studie is: zicht krijgen op betekenis en zin die basisschoolleerlingen ontdekken in hun interpretatie van religieuze verhalen en op de relatie met hun bekwaamheid tot dialogiseren en metaforiseren. Een interpretatieve onderzoeksstrategie lijkt het meest geschikt voor een onderzoek

5 In hoofdstuk 1.7 is de cyclus al gepresenteerd als ordeningsprincipe voor de opbouw van deze studie.

naar dit onderwerp, omdat de onderzoeksvraag een fenomeen beschrijft dat complex en meerduidig is.⁶ Door zorgvuldige en systematische analyse van het fenomeen wordt in deze traditie nieuwe kennis en nieuwe praktijk ontwikkeld. Door triangulatie van verschillende databronnen wordt gezocht naar betrouwbare kennis en naar duurzame verandering.⁷

Interpretatieve onderzoekstraditie

De interpretatieve onderzoekstraditie gaat terug op de hermeneutiek, een theorie die ontwikkeld is voor het interpreteren van gezaghebbende culturele en religieuze teksten, zowel in de klassieke traditie (Griekse en Latijnse teksten) als in diverse religieuze tradities, waaronder de joodse, de christelijke en de islamitische. In deze diverse uitlegtradities werd en wordt kennis gecreëerd over de interpretatie van teksten en over de regels die daar bij horen.⁸

Deze klassieke onderzoekstraditie ontwikkelt zich nog steeds, maar is in de 19e eeuw uitgebreid tot de fenomenologisch-hermeneutische traditie. Deze uitbreiding beoogt sociale, culturele en religieuze fenomenen te interpreteren op basis van rede en ervaring, los van de godsdienstige claims vanuit de (christelijke) religie. In het werk van fenomenologische hermeneutici als Schleiermacher en Dilthey werd enerzijds teruggesproken op klassieke hermeneutische inzichten en methoden en vond anderzijds een uitbreiding plaats naar andere verschijnselen in de werkelijkheid dan teksten.⁹ Door de fenomenologische hermeneutici werd in toenemende mate het menselijk handelen opgevat als tekst, als een verhaal dat geïnterpreteerd, begrepen en verstaan kan worden.¹⁰ In de fenomenologisch-hermeneutische filosofie van de 20e eeuw komt de interpretatieve traditie tot een hoogtepunt in het werk van filosofen als Heidegger, Gadamer en Ricoeur. Vanaf de jaren '70 in de 20e eeuw is deze traditie voortgezet in het werk van onder andere Taylor en Nussbaum.¹¹ Binnen de narratieve theologie heeft de interpretatieve traditie in de 20e eeuw bijzondere studies voortgebracht, zowel in de christelijke als in de joodse traditie.¹²

De interpretatieve benadering is op verschillende manieren uitgewerkt in het domein van de levensbeschouwelijke vorming en de (godsdienst)pedagogiek. In

6 De Boer, 1996, 1997.

7 Boeije, 2005; Brohm & Jansen, 2010.

8 Gadamer, 1960/1975/1990; Ricoeur, 1980; Stoker, Vedder & Vroom, 1995; Vroom en Stoker, 2000; Thiselton, 1980, 1992; Zwiep, 2009, 2013.

9 Hermeneutiek is de theorie over de kunst en kunde van de interpretatie. Vgl. voor een overzicht van de fenomenologisch-hermeneutische traditie, De Boer, 1996. Voor een overzicht van de hermeneutische traditie in de bijbelwetenschappen, Zwiep, 2009, 2013.

10 De Boer, 1988; Vedder, 1997; Stoker, Vedder & Vroom, 1995; Stoker & Vroom, 2000.

11 Gadamer, 1960/1975/1990; Ricoeur, 1983-1985; Nussbaum, 1986, 1990.

12 Vgl. Miskotte, 1956; Brueggemann, 1997; Dingemans, 2000; Buber, 1923/1962, 1947; Heschel, 1951/2011, 1955/2005; Fishbane, 1993, 1998.

Engeland is binnen deze traditie onderzoek gedaan door onder andere Jackson, Hull, Grimmith, Ipgrave, Stern en Wright.¹³ In Duitsland onder andere door Schweitzer, Bucher, Oberthür en Freudenberger-Lötz.¹⁴ In België door Roebben, Pollefeyt en Moyaert.¹⁵ En in Nederland onder andere door Miedema, Lanser-Van der Velde en Ganzevoort.¹⁶ In deze studie vat ik het handelen, spreken, denken, ervaren en verbeelden van leerlingen op als ‘tekst’ die binnen de context van levensbeschouwelijk leren in de basisschool beschreven, geanalyseerd en geïnterpreteerd kan worden en vanuit een theoretisch kader verhelderd en begrepen kan worden.¹⁷

Interpretatie

Interpretatie wordt in moderne theorie over kwalitatief onderzoek omschreven als een continue wisselwerking tussen integreren (gericht op het scheppen van samenhang in een groter geheel) en contextualiseren (gericht op het van een concrete context voorzien van onderdelen).¹⁸ De Boer heeft in diverse publicaties een pleidooi gevoerd voor de erkenning van de interpretatieve onderzoeksstrategie als een specifieke strategie binnen de mens-, cultuur- en geesteswetenschappen. In zijn terminologie is interpretatie te omschrijven als ‘*het onderzoeken van temporele verbanden van individuele verschijnselen binnen particuliere contexten*’.¹⁹ De Boer heeft op grond van enkele fundamentele studies van de hermeneutische filosofen Gadamer, Ricoeur en Levinas de stelling onderbouwd dat interpretatie voor de alfa- en gammawetenschappen een subject specifieke methode is die recht doet aan het bijzondere en complexe karakter van sociale, culturele en religieuze verschijnselen.²⁰

Interpretatief onderzoek heeft voor De Boer twee oogmerken.²¹ In de eerste plaats wil interpretatief onderzoek temporele samenhangen in en tussen onderdelen van een fenomeen zichtbaar maken, door een complex verschijnsel vanuit zorgvuldig en systematisch ontworpen theorie te analyseren.²² Brohm & Jansen noemen dit laatste het doorgaande proces van conceptualisering. In de

13 Jackson, 1997, 2004, 2012a; Hull, 1991, 1998, 2000; Grimmith, 1987, 2000; Ipgrave, 2001, 2003, 2005; Stern, 2006, 2007, 2009; Wright, 2000, 2001, 2004.

14 Schweitzer, 2003, 2011; Bucher, 2002, 2005, 2007; Oberthür, 1998/2004; Freudenberger-Lötz, 2003, 2006.

15 Roebben, 2007; Pollefeyt, 2003; Pollefeyt & Lombaerts, 2004; Moyaert, 2004.

16 Miedema, 1999, 2002, 2009; Lanser-Van der Velde, 2000, 2006; Hermans, 2001, 2005; Hermans & Van der Zee, 2008; Bakker & Ter Avest, 2007; Dingemans, 2000; Ganzevoort, 1998, 2006, 2007.

17 De Boer, 1997; Abma & Widdershoven, 2006; Brohm & Jansen, 2010.

18 Brohm & Jansen, 2010; De Boer, 1997; Levering & Smeyers, (red.) 2003; Jackson, 1997, 2004, 2012a.

19 De Boer, 1997.

20 De Boer, 1997.

21 Vlg. voor de uitwerking van deze theorie binnen de pedagogische wetenschappen, Wardekker in Levering & Smeyers, 2003, pp.50-67.

22 Vgl. Brohm & Jansen, 2010. Jackson, 1997, 2004, 2012.

tweede plaats wordt interpretatief onderzoek gekenmerkt door het concreet en gedetailleerd beschrijven en analyseren van een individueel verschijnsel in een particuliere, sociaal-culturele context waardoor nieuwe betekenissen zichtbaar kunnen worden. Brohm & Jansen noemen dat in hun boek het proces van contextualisering.²³

In hedendaagse hermeneutische theorievorming wordt benadrukt dat interpretatie een doorgaand proces is. Sociale en culturele verschijnselen ontwikkelen zich en nodigen om die reden uit tot steeds nieuwe interpretaties. Met de figuur van ‘de hermeneutische spiraal’ willen Brohm & Jansen in lijn met de ideeën van De Boer, Wardekker en Jackson recht doen aan het dynamisch en doorgaande karakter van het interpretatieproces.²⁴ Het interpretatieproces berust volgens deze auteurs op een wederzijdse afhankelijkheid en betrokkenheid van een onderdeel en een groter geheel. Om het geheel te kunnen verstaan moet je de delen (unieke verschijnselen) beter leren kennen in hun particuliere context en om een onderdeel beter te kunnen begrijpen moet je het kunnen plaatsen in een grotere, temporele samenhang.²⁵ Dit voortdurend heen en weer bewegen tussen deel en geheel geldt voor de onderzoeker in het narratieve ontwikkelingsgerichte onderzoek, maar ook voor andere betrokkenen, in casu voor de leerlingen, die als subject van levensbeschouwelijk leren ook zelf hun eigen expressies interpreteren, en voor de leerkrachten die samen met de onderzoeker het narratief ontwikkelingsgerichte onderzoek hebben opgezet en uitgevoerd.²⁶

Drie figuren: de hermeneutische cirkel, de boog en de spiraal

De hermeneutische cirkel

Om interpretaties van religieuze verhalen door leerlingen via hun creaties te leren verstaan, bespreek ik eerst de metafoor van ‘de hermeneutische cirkel’ van Gadamer. Een kunstwerk (tragedie, verhaal, schilderij, gedicht, muziekstuk) bestaat in zijn ogen in de *diversiteit* van haar interpretaties en leeft in de representaties ervan voort.²⁷ Het dieper leren verstaan van een kunstwerk, verhaal of muziekstuk beweegt zich voortdurend heen en weer van deel naar geheel en vice-versa. Tot (dieper) verstaan komen is een iteratief proces, omdat een volledig en uitputtend verstaan van een waardevolle, levensbeschouwelijke bron onmogelijk is. Interpretaties van kunstwerken en levensbeschouwelijke bronnen verlopen niet causaal via redeneringen van oorzaak en gevolg en vinden

23 Brohm & Jansen, 2010.

24 Vgl. hoofdstuk 1.3.

25 Vgl. Brohm & Jansen, 2010, p.28.

26 Vgl. hoofdstuk 4,3, hoofdstuk 6 en hoofdstuk 9.2-9.6.

27 Gadamer, 1977.

ook niet alleen maar op rationeel niveau plaats. Het leren verstaan van een culturele bron is onmogelijk vanuit het idee van een subject dat een culturele bron volledig kan begrijpen. De bron is geen 'object' in de ogen van Gadamer maar een 'tegenover', een ander, die of dat de kijker, hoorder of lezer aanspreekt in de representatie.²⁸ Het leren verstaan daarvan is een dialogisch en metaforisch proces, dat zich noch in de macht van de duider (subject) noch in die van het werk (object) maar zich daar tussenin bevindt. 'Verstaan' komt volgens Gadamer tot stand in een dynamiek tussen verstaander en werk, en die twee beïnvloeden en transformeren elkaar.²⁹ De figuur van de cirkel drukt voor Gadamer uit dat het leren begrijpen en verstaan van een culturele of religieuze bron zich afspeelt in een tussenruimte waarin persoon en bron elkaar ontmoeten en door die ontmoeting beide veranderen. In die tussenruimte wordt betekenis al zoekend verleend en zin bij verrassing ontdekt.³⁰

De hermeneutische boog

Ricoeur is verder gegaan in de voetsporen van Gadamer en weet zich erfgenaam van diens interpretatietheorie. Waar in de theorie van Gadamer de beweging van deel naar geheel centraal staat, staat bij Ricoeur de spanning tussen afstand nemen (*distançiation*) en toe-eigening (*appropriation*) door lezer, hoorder of kijker op de voorgrond.³¹ Ricoeur is in gesprek met vertegenwoordigers van de reader-response traditie in de literatuurwetenschap die betekenisverlening vooral zien als een act van de lezer.³² Het interpretatieproces, zo stelt Ricoeur, is eerder voor te stellen als het volgen van een boog (*arc herméutique*) waarbij subject en werk ten opzichte van elkaar aanwezig blijven. De interpretator volgt eerst de boog die een tekst maakt in de fictieve of artificiële wereld. De lezer staat voor de tekst (*devant*) en volgt dit verloop nauwgezet door heen en weer te bewegen tussen deel en geheel. Interpretatie is daarmee in de ogen van Ricoeur in de eerste plaats het gaan zien van de temporele samenhang die in een tekst wordt geconstrueerd om vervolgens als lezer te bewegen naar de oriënt (horizon) van een tekst.³³ Om dit pad te kunnen volgen dient de lezer af te zien van een directe verwijzing van de tekstwereld naar de zintuiglijk waarneembare wereld of naar de wereld van de ideeën of concepten. Een tweede stap die een lezer zet is het tot spreken laten komen van een tekst in de eigen leef- en belevingswereld zonder de afstand op te heffen en de tekst te objectiveren. Een tekst spreekt aan, roept reactie en respons op en kan als een 'creatie van mogelijkheden' (*poétique du*

28 Vgl. Buber, 1923/1962 en 1954.

29 Gadamer, 1960/1975/1990.

30 Vgl. De Boer, 1997; Kessels, 2006; Roebben, 2007; Burggraave, 1993.

31 Ricoeur, 1991.

32 Vgl. hoofdstuk 4.6 bij de toelichting op de literaire /verbale werkwijze.

33 Ricoeur, 1991.

possible) gaan werken in de leef- en belevingswereld van de lezer.³⁴ Interpreteren bestaat dus in de ogen van Ricoeur uit een dubbele beweging: een bron leren begrijpen en verstaan in zijn literaire en poëtische samenhang (= het aanbrengen van een temporele samenhang) en een bron leren toe-eigenen in de eigen leef- en belevingswereld (= contextualiseren). Het op een dieper niveau leren verstaan van een bron komt tot stand wanneer het begrijpen van de samenhang (van de bron met een groter geheel van teksten en het verstaan van de specifieke werking van een bron in het proces van toe-eigening door de lezer samengaan. Volgens Ricoeur wordt deze dubbele beweging met de metafoer van de boog (*arc hermeneutique*) het meest treffend weergegeven.³⁵ Een verhaalwereld heeft een eigen dynamiek die inwerkt op de leefwereld van lezer. Ricoeur wil in zijn interpretatietheorie de afstand tussen de verhaalwereld en de wereld van de hoorder niet opheffen. Er vindt in zijn ogen nooit een versmelting van horizonten plaats zoals bij Gadamer wordt gesuggereerd, alleen een toenadering van deze twee werelden. De wereld van een tekst en de wereld van een lezer blijven op elkaar betrokken als deels verwante en deels vreemde werelden. Het anders zijn van beide (hun alteriteit) wordt erkend in de dialoog, evenals het anders worden van beide door de ontmoeting en de confrontatie. Juist de erkenning van vreemdheid en anders zijn maakt een doorgaande dialoog met een culturele of religieuze bron binnen de educatieve speelruimte mogelijk. In die ruimte kunnen vrijelijk nieuwe betekenissen en zin worden verleend en ontdekt door de lezer.³⁶

De hermeneutische spiraal

De figuur van de spiraal is al genoemd in de probleemverkenning in hoofdstuk 1.3.³⁷ Daar ging het over de spiraal als metafoer voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen vanuit de ontwikkelingstheorieën van Breeuwsma en Marcia. Brohm & Jansen gebruiken in hun studie over kwalitatief onderzoek dezelfde metafoer. Brohm & Jansen vatten, net als Jackson in Engeland en Oberthür in Duitsland het proces van tot verstaan komen (*Verstehen*) op als een proces van interpretatie dat zich ontvouwt in de vorm van een spiraal, waarbij de interpretator heen en weer beweegt van het contextualiseren van een onderdeel van een verhaal naar het integreren van gevonden samenhang in een groter geheel. De metafoer van de spiraal heeft als meerwaarde boven

34 Kearney, 1984

35 Vgl. Ricoeur, 1986/1998, p. 174, 178 en 232.

36 De visie van Ricoeur is op dit punt verwant met die van Dewey. Ook Dewey onderkent in de interactie tussen mens en zijn omgeving dat beide niet in elkaar opgaan maar dat in de wisselwerking nieuwe ervaring van en een nieuwe kijk op de werkelijkheid kan ontstaan. Vgl. Biesta in Logister (red.), 2005, pp. 17-34; Vgl. Miedema en Lanser-Van der Velde in Logister, 2005, pp. 35-53; Vgl. Alexander in Logister, 2005, p.119-129.

37 Vgl. hoofdstuk 1.3, de verkenning van het tweede aspect van de probleemstelling.

die van de cirkel dat de interpretator onderkent dat het proces van interpretatie doorgaat en dat er ruimte ontstaat voor nieuwe interpretaties van het onderwerp van onderzoek. Niet alle interpretaties blijken waardevol of juist te zijn. Het geheim van een kunstwerk, verhaal of muziekstuk kan dichterbij komen door aandachtige en volhardende interpretatie, maar kan tegelijkertijd ook vreemd en anders blijven voor de interpretator omdat delen van het werk zich onttrekken aan volledig begrip. Die wisselwerking tussen toenadering en vreemdheid tussen de wereld van de bron en de wereld van de interpretator wordt niet opgeheven in de interpretatie.

Als leerlingen in dialoog gaan met een culturele of levensbeschouwelijke bron en zij de beeldtaal van de bron leren kennen, begrijpen en interpreteren, zal het interpretatieproces steeds heen en weer blijven bewegen van deel naar geheel en vice versa om zo betekenis en zin te genereren.³⁸ Dit inzicht van Gadamer blijft gelden. De wereld van een bron zal naast herkenning ook vervreemding oproepen omdat de woord- en beeldwereld van een verhaal een andere wereld is dan de leef- en belevingswereld van de leerling. Dit kerninzicht van Ricoeur blijft ook gelden. Juist in de ruimte tussen afstand bewaren en toe-eigenen is er speelruimte voor dialogiseren en metaforiseren, voor dialoog en verbeelding. De hermeneutische spiraal als visualisatie van een speelruimte voor een open en doorgaand interpretatieproces kan zowel wat overeenkomst als wat bijzonder is in de interpretaties van leerlingen zichtbaar en kenbaar maken. De spiraal kan bovendien ook een hulp zijn om op metaniveau de doorgaande ontwikkeling van theorie en praktijk in het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek te kunnen beschrijven en begrijpen.

4.3 Kwalitatief onderzoek

Kwalitatief onderzoek

Interpretatief onderzoek wordt in de literatuur beschreven als kwalitatief onderzoek. In kwalitatief onderzoek staat het beschrijven en interpreteren van sociale en culturele verschijnselen centraal vanuit de betekenissen die respondenten zelf aan deze verschijnselen geven. Het gaat in kwalitatief onderzoek om een dubbele vorm van interpretatie: het interpreteren van de interpretaties van respondenten. Een definitie van kwalitatief onderzoek van Creswell luidt: 'Qualitative research is an inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyses words, reports detailed views of informants and conducts the study in a natural

38 Vgl. Jackson, 2012a en 2012b. Stern, 2006, 2007, 2009; Ipgrave, 2003, 2005; Schweitzer 2012; Oberthür, 1998/2004.

setting.³⁹ Creswell benadrukt in deze omschrijving het inzicht dat de exploratie van een onderwerp vanuit een holistische visie uitmondt in rijke beschrijvingen en interpretaties, die de complexiteit van het onderwerp zichtbaar maken en die ook recht doen aan de context waarbinnen het onderwerp wordt onderzocht. De kwalitatieve onderzoeksstrategie werk ik in navolging van Creswell uit via de narratieve methode, aangevuld met een creatieve en een interactieve methode.⁴⁰ Alle drie de methoden hebben een kritische component die in de reflectie op iedere fase van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek aan de orde komt.

Narratieve methode

Narratief onderzoek wil complexe sociale, culturele en religieuze fenomenen begrijpen via verhalen van betrokkenen. Verhalen waarin betrokkenen zich in dit onderzoek verhouden tot en positioneren ten opzichte van religieuze verhalen. Verhalen van respondenten laten aan onderzoekers zien op welke wijze zij een verschijnsel ervaren, beleven, duiden en betekenis geven.⁴¹ Het begrip *narratief* vat ik in deze studie in navolging van Bruner, Verhesschen en Ganzevoort breed op.⁴² Narratief onderzoek richt zich in deze studie zowel op de analyse en interpretatie van literaire en verbale expressies van leerlingen (in de vorm van eigen teksten, commentaren en uitspraken) als op analyse van in literaire en beeldende vorm uitgedrukte beeldende expressies, dramatische expressies, interacties en reflecties van leerlingen.

De diverse literaire creaties van leerlingen worden vanuit de breed opgevatte narratieve benadering beschouwd als in narratieve vorm gegeven interpretaties van het religieuze verhaal dat zij verkennen. Leerlingen worden uitgenodigd om hun eigen interpretaties van een religieus verhaal *mondeling* (uitspraken, dialogen) of *schriftelijk* (literaire teksten, reflecties, commentaren, interacties) uit te drukken. De persoonlijke creaties, interacties en reflecties zijn in een literaire vorm bruikbaar voor kwalitatieve analyse op inhoud en vorm.

Creatieve methode

Voor de analyse en interpretatie van beeldende en dramatische expressies van leerlingen maak ik gebruik van creatieve methodieken en instrumenten. De creatieve methode wil de werking van verbeeldingskracht en creativiteit in het

39 Creswell, 1998, 2003.

40 Voor een verbinding van kwalitatieve methoden, Creswell, 2003; Verhoeven, 2007; Maso & Smaling, 1998/2004; Boeijs, 2005.

41 Clandinin, 2000, 2007; Webster & Mertova, 2007; Kohler-Riessmann, 2008; Ricoeur, 1983-1985. Ponte, 2009; De Vries, 2007; Webster & Mertova, 2007, p.1: "*Narrative research ... provides researchers with a rich framework through which they can investigate the ways humans experience the world depicted through their stories.*" Bruner, 1986, 1990, 1996, 2002; Kearney, 2002; Egan, 1986, 1999; Verhesschen, 1998, 1999/2003; Ganzevoort, 1998;

42 Verhesschen in Levering & Smeyers, 1999/2003; Ganzevoort, 1998, 2006, 2007.

proces van betekenisverlening aan sociale, culturele en religieuze verschijnselen via creatieve expressievormen verhelderen. Leerlingen worden uitgenodigd hun interpretaties van een religieus verhaal *grafisch* (beeldende vormen, stripverhalen) en *dramatisch* (spelvormen, dramavormen) uit te drukken. De creatieve methode als uitbreiding van narratief onderzoek binnen de kunst- en cultuureductie is ontwikkeld voor de analyse van beeldverhalen. De methode vindt ook haar weg in andere domeinen waaronder dat van het godsdienst-pedagogisch onderzoek.⁴³ Met deze methode kunnen onder andere beeldende en dramatische creaties van leerlingen in hun interpretaties van religieuze verhalen beschreven en begrepen worden. De narratieve en creatieve methode worden in paragraaf 4.6 uitgewerkt in literaire, beeldende, ludieke, interactieve en reflexieve werkwijzen voor dataverzameling.

Interactieve/responsieve methode

Dit onderzoek wordt niet in alle onderdelen door mij alleen uitgevoerd. In sommige onderdelen van het ontwikkelingsgericht onderzoek doen leerkrachten, respectievelijk leerlingen mee. Abma en Widdershoven werken een responsieve of interactieve methode uit om betrokkenen in het onderzoek van een complex fenomeen een actief aandeel te geven in het ontwikkelen van nieuwe praktijk als ook in het interpretatieproces van de verzamelde data.⁴⁴ De interactieve methode speelt in dit onderzoek op twee manieren een rol. Leerkrachten van beide betrokken scholen participeren in het ontwerpen en uitvoeren van een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek in twee onderzoeksweken.⁴⁵ En acht leerlingen, vier van iedere school, participeren in het interpreteren van hun eigen creaties, interacties en reflecties (= expressies) aan het einde van iedere onderzoekswEEK.⁴⁶

Twee meervoudige gevalsstudies

Het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek krijgt zijn toespitsing in twee meervoudige gevalsstudies. De gevalsstudie is een geschikte onderzoeksmethode om zicht te krijgen op de ontwikkeling van personen of kleine groepen in relatie

43 Sefton-Green, Thomson, Bresler & Jones, 2010; Runco, 2007; Knowles, 2008; Egan, 1997, 2005; Eisner, 2002; Bruner, 1996; Van Oers, 2005a; Van Heusden, 2010; Van Rosmalen, 1999; Meijlink & Van den Berg, 2007; Rigg & Van den Berg, 2008; Van den Berg, Ter Avest en Kopmels, 2013; Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013.

44 Abma & Widdershoven, 2006.

45 Vgl. hoofdstuk 6. Leerkrachten van beide scholen hebben geparticipeerd in het opzetten en uitvoeren van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek en in de eerste fase van de analyse en interpretatie van de creatieve expressies van leerlingen. De data-analyse en data-interpretatie is door mij alleen uitgewerkt omdat de focusgroepen van leerkrachten niet permanent mee konden doen in de analyse en de interpretatie. De acht leerlingen die aan het woord komen in de meervoudige gevalsstudie hebben zelf hun creaties, interacties en reflecties geïnterpreteerd. Vgl. PO-W1-VE-II-1-4; PO-W2-VJ-II-1-4; WO-W1-VE-II-1-4; WO-W2-VJ-II-1-5.

46 Vgl. hoofdstuk 9.2-9.6.

tot een bepaald onderwerp.⁴⁷ In twee meervoudige gevalsstudies worden de eigen interpretaties van religieuze verhalen door leerlingen, zoals die naar voren komen in hun creatieve, interactieve en reflexieve expressies, zo nauwgezet mogelijk beschreven, geanalyseerd en geïnterpreteerd in het licht van de ontwikkelde theoretische concepten. Daarmee kunnen betekenis en zin die leerlingen in dialoog met en interpretatie van de beeldtaal van religieuze verhalen ontdekt hebben, beschreven worden.⁴⁸ In de twee meervoudige gevalsstudies worden de creaties van acht leerlingen geanalyseerd op karakteristieken en patronen in hun interpretaties van de religieuze verhalen. In de beschrijving en analyse is zowel aandacht voor iedere leerling afzonderlijk als voor de groep waarbinnen de vier leerlingen samenwerkten gedurende beide onderzoeksweken.⁴⁹

4.4 Een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek

Literatuuronderzoek naar hedendaagse vormen van praktijkgericht onderzoek laat zien, dat er drie hoofdvormen te onderscheiden zijn: actieonderzoek,⁵⁰ ontwerponderzoek⁵¹ en ontwikkelingsonderzoek.⁵² Actieonderzoek, ook wel aangeduid als ‘handelingsgericht onderzoek’, wordt het meest gehanteerd en heeft de oudste papieren.⁵³ De stroming gaat terug op onderzoek van Lewin in de VS en werd bekend onder de naam *Action Research*. Deze stroming is gericht op het beter leren handelen van professionals in de zich ontwikkelende praktijk. Schön omschrijft actieonderzoek als ‘reflection in action’ en als ‘reflection on action’.⁵⁴ De eigen werkpraktijk is onderwerp van onderzoek met als doel de kwaliteit van die praktijk te verbeteren door methodische en systematische reflectie. De tweede vorm is ontwerponderzoek. Dat is onderzoek waarin systematisch en methodisch onderzoek samen op gaat met het creëren van een nieuwe praktijk waardoor deze praktijk zich verder ontwikkelt en er tegelijk nieuwe kennis wordt gecreëerd. Deze vorm van wetenschappelijk praktijkonderzoek staat nationaal en internationaal bekend onder de naam *Design Research*.⁵⁵

Men spreekt van ontwikkelingsgericht onderzoek wanneer naast de ontwikkeling van concepten, werkwijzen en instrumenten voor een nieuwe praktijk ook aandacht wordt geschonken aan de ontwikkeling van betrokkenen in hun specifieke rollen (leerkrachten, leerlingen, leidinggevenden) en aan specifieke vermogens of

47 Yin, 2003; Swanborn, 2010a, 2010b; Hutjes & Van Buren, 2006/7.

48 Braster, 2000; Yin, 2003; Ponte, 2009; Swanborn, 2010b; Hutjes & Van Buren, 2006/7.

49 Braster, 2000; Yin, 2003; Boeije, 2005.

50 Ponte, 2006; Castelijns, Koster & Vermeulen, 2004, 2009.

51 Van Aken & Andriessen (red.), 2011.

52 Letschert, 2006; Kallenberg & Koster, 2006; De Vries, 2007.

53 Lewin, 1947; Schön, 1983; Van Staveren, 2007; Ruijters & Simons, 2012.

54 Schön, 1983.

55 De Vries, 2007; Van Aken & Andriessen (red.), 2011.

kwaliteiten van deze betrokkenen. De ontwikkeling van concepten, werkwijzen en instrumenten voor een nieuwe praktijk gaat in ontwikkelingsonderzoek hand in hand met aandacht voor de persoonsvorming (*subjectivation*) van betrokkenen in hun diverse rollen. Deze vorm van onderzoek wordt in de literatuur soms ontwikkelingsonderzoek (*Development Research*) en soms identiteitsonderzoek genoemd.⁵⁶ Ik hanteer de term ‘ontwikkelingsonderzoek’ in de zin zoals Letschert, Van Oers, Ruijters en van Staveren dat doen.⁵⁷ In hun beschrijvingen heeft de term twee kanten: de ontwikkeling van personen, in ons geval van basisschoolleerlingen die zich ontwikkelen in levensbeschouwelijk leren, en in de ontwikkeling van concepten, werkwijzen en instrumenten voor een nieuwe praktijk, in ons geval voor de ontwikkeling van interactief en creatief levensbeschouwelijk onderwijs. In de ontwikkeling van de werkwijzen spelen de leerkrachten in dit onderzoek een belangrijke rol.⁵⁸

In wetenschappelijk praktijkgericht onderzoek wordt vaak de regulatieve cyclus van Van Strien gevolgd.⁵⁹ Op basis van vergelijkend onderzoek naar methoden voor praktijkgericht onderzoek heb ik een eigen variant ontworpen die past bij de onderzoeksvraag. Narratief ontwikkelingsgericht onderzoek in een educatieve context is te beschrijven in een cyclus van zeven fasen.⁶⁰

1. Het verkennen van de onderzoeksvraag in relatie tot bestaande literatuur, bestaand onderzoek en bestaande praktijk en het inbedden van deze vraag in de educatieve context (verkennen & contextualiseren).
2. Het ontwikkelen van concepten die een scherpere blik op de complexe praktijk kunnen voortbrengen (conceptualiseren).
3. Het methodisch ontwerpen van een praktijkgericht onderzoek en van de werkwijzen en instrumenten die daarbij horen (ontwerpen).
4. Het systematisch gegevens verzamelen met behulp van instrumenten (informatie verzamelen).

56 Wierdsma, 1999; Wielinga, 2001; Ruijters, 2006; Koster & Kallenberg, 2006; Letschert, 2006; Bereiter, 2002; Van Staveren, 2007; Ruijters & Simons, 2012; Biesta, 2012.

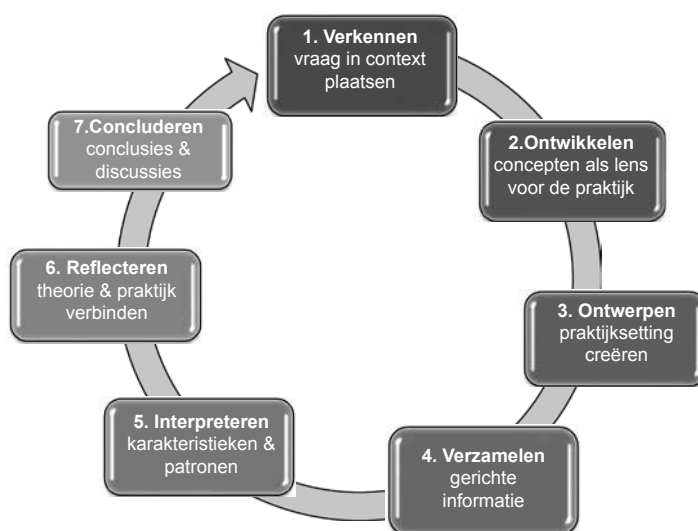
57 Letschert, 2006; Korthagen, 2008; Van Oers, 2009; Schaap, 2001; Beugelsdijk in Miedema, 1994, pp.2-72; Biesta, 2012.

58 Letschert, 2006.

59 Van Strien, 1986. Zijn ontwerpgerichte cyclus kent vijf stappen: *probleem formuleren, diagnose stellen, planning ontwerpen, actie uitvoeren en evaluatie*. Van der Donk & Van Lanen (2011) hernemen de cyclus van Van Strien voor een (collectief) actieonderzoek in zeven stappen: *oriënteren, richten, plannen, verzamelen, analyseren concluderen en rapporteren/presenteren*.

60 Vgl. hoofdstuk 1.7 en 1.9.

5. Het (samen) betrouwbaar en transparant beschrijven en interpreteren van gegevens op zoek naar karakteristieken en patronen (beschrijven & interpreteren).⁶¹
6. Het gaan verstaan van een complex verschijnsel door concepten en gevonden karakteristieken en patronen op elkaar te betrekken (betekenis verlenen en zin ontdekken).
7. Het trekken van conclusies na het formuleren van antwoorden op deelvragen en de hoofdvraag, en het voeren van enkele theoretische en praktische discussies (concluderen en discussiëren).



Figuur 4: Cyclus voor een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek ⁶²

Omdat leerlingen centraal staan in het onderzoek, staan daarmee hun creaties, interacties en reflecties in het middelpunt. De narratieve methode, aangevuld met de creatieve en de interactieve stelt mij in staat de diverse expressies, interacties en reflecties van leerlingen te beschrijven, analyseren en interpreteren.

61 Karakteristieken benoemen het unieke en individuele in wat leerlingen van 9 à 10 jaar kunnen wanneer zij in hun creaties een religieus verhaal interpreteren; patronen benoemen het overeenkomende en gezamenlijke in wat leerlingen van 9 à 10 jaar kunnen wanneer zij in hun expressies een religieus verhaal interpreteren. Voor de theoretische verantwoording van wat leerlingen in deze leeftijd kunnen als zij creaties maken bij hun verkenning van een religieus verhaal, zie de hoofdstukken 2.11, 3.10.

62 Brohm & Jansen, 2010; Van der Donk & Van Lanen, 2011.

De methoden samen zijn leidend zowel in de voorbereidende fase (fase 1), de ontwerpfasen (fase 3), de verzamelfase (fase 4) en de interpretatiefase (fase 5) van het narratief ontwikkelingsgerichte onderzoek.

In fase 2 van bovenstaande cyclus wordt een theoretisch kader ontwikkeld.⁶³ In hoofdstuk 2 heb ik het eerste deel van het theoretisch kader uitgewerkt door de kernbegrippen dialoog, beeldtaal en religieus verhaal en de overkoepelende begrippen betekenisverlening en zinontdekking in relatie tot elkaar te beschrijven en te verhelderen. Dit leidde tot de formulering van de concepten *dialogische responsiviteit* en *metaforische sensitiviteit*. In hoofdstuk 3 volgde ik dezelfde route rond de kernbegrippen verbeelding, interpretatie en religieus verhaal en de overkoepelende begrippen betekenisverlening en zinontdekking. Dit leidde tot de concepten *inventieve verbeelding* en *creatieve interpretatie*. De vier concepten vormen het theoretisch kader voor de beschrijving, analyse en interpretatie van de creaties, interacties en reflecties van de leerlingen in hun respons op de gerepresenteerde religieuze verhalen.

In fase 4 van de cyclus verzamel ik data op grond van werkwijzen die tot vijf soorten expressies van leerlingen leiden: creatieve (literaire, beeldende en ludieke), interactieve en reflexieve. Vervolgens wordt het instrument voor de analyse en interpretatie van de vijf soorten expressies beschreven overeenkomstig fase 5 van bovenstaande cyclus. Daarmee worden karakteristieken en patronen in de interpretaties van het religieuze verhaal door leerlingen zichtbaar gemaakt. Deze karakteristieken en patronen worden in hoofdstuk 9 vergeleken met karakteristieken en patronen in eigen interpretaties van leerlingen en betrokken op de vier ontwikkelde concepten uit het theoretisch kader. Zo kan het proces van betekenisverlening en het ontdekken van zin door leerlingen in relatie tot de ontwikkeling van hun vermogen tot dialoog voeren en verbeelden beschreven en begrepen worden. In fase 7 worden antwoorden op de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag geformuleerd, worden enkele theoretische discussies gevoerd over de verder ontwikkeling van theorie en worden implicaties van de bevindingen van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek voor de ontwikkeling van een nieuwe praktijk van levensbeschouwelijk leren beschreven.⁶⁴

63 Vgl. hoofdstuk 2 en 3.

64 Abma & Widdershoven, 2006.

4.5 Een overzicht van fasen, onderdelen en instrumenten in het onderzoek

Fase van onderzoek	Onderdeel	Instrumenten	Hoofdstuk
Verkenning	Probleemverkenning	Literatuuronderzoek Documentanalyse	Hoofdstuk 1
Verkenning	Contextanalyse	Documentanalyse Observaties (N=3+2)	Hoofdstuk 5
Vooronderzoek	Onderzoek naar de bekendheid leerlingen en leerkrachten met (religieuze) verhalen	Survey Digitale vragenlijst leerlingen (N= 185) Digitale vragenlijst leerkrachten (N= 4+4)	Hoofdstuk 5
Verkenning	Verkenning werkwijzen voor interpretatie religieuze verhalen door leerkrachten	Verkennen van zes werkwijzen (N= 4+4) Analyse en reflectieblad	Hoofdstuk 5
Verkenning	Verkenning religieuze verhalen	Literaire analyse Thema analyse (N= 4+4)	Hoofdstuk 5
Narratief ontwikkelingsonderzoek	Conceptontwikkeling	Literatuuronderzoek Geselecteerde literatuur interpreteren en vergelijken	Hoofdstuk 2 en 3
idem	Krachtige leeromgeving creëren	Ontwerpen ruimte met leerkrachten in focusgroep (N= 4+4) -coöperatieve werkvormen Ontwerpen Draaiboek -werkvormen verhalend ontwerpen (N = 1+1) Opname bijeenkomsten Videocamera en voice recorder	Hoofdstuk 6
idem	Verwachtingen leerlingen en leerkrachten verzamelen	Vragenlijst (N = 18+26) en N = 1+1)	

idem	Data verzamelen	<p>Creatieve werkwijzen ontwerpen</p> <p>Creatieve werkwijzen uitvoeren:</p> <ul style="list-style-type: none"> -literaire expressies -beeldende expressies -ludieke expressies 	<p>Hoofdstuk 4</p> <p>Hoofdstuk 6</p>
idem	idem	<p>Interactieve werkwijze ontwerpen</p> <p>Interactieve werkwijze uitvoeren:</p> <ul style="list-style-type: none"> -verbale interacties 	<p>Hoofdstuk 4</p> <p>Hoofdstuk 6</p>
idem	idem	<p>Reflexieve werkwijze ontwerpen</p> <p>Reflexieve werkwijze uitvoeren:</p> <ul style="list-style-type: none"> -literaire reflecties -beeldende reflecties 	<p>Hoofdstuk 4</p> <p>Hoofdstuk 6</p>
idem	Data beschrijven en analyseren	<p>Analyse instrument creatieve expressies ontwerpen</p> <p>Beschrijving en interpretatie creatieve expressies uitvoeren: (N=18+26)</p> <ul style="list-style-type: none"> -literaire/verbale expressies -beeldende expressies -ludieke expressies 	<p>Hoofdstuk 4</p> <p>Hoofdstuk 7</p> <p>Hoofdstuk 8</p>
idem	idem	<p>Analyse instrument interactieve expressies ontwerpen</p> <p>Beschrijving en interpretatie interactieve expressies uitvoeren: (N=18+26)</p> <ul style="list-style-type: none"> -interacties en dialogen 	<p>Hoofdstuk 4</p> <p>Hoofdstuk 7</p> <p>Hoofdstuk 8</p>

idem	idem	Analyse instrument reflecties ontwerpen Beschrijving en interpretatie reflecties uitvoeren: (N=18+26) -reflectieboekjes -stripverhalen	Hoofdstuk 4 Hoofdstuk 7 Hoofdstuk 8
idem	Karakteristieken en patronen formuleren	Overzicht van karakteristieken en patronen	Hoofdstuk 7 en 8
idem	Reflecties alle leerlingen voor en na onderzoekswEEK	Lijst met reflectievragen	
idem	Karakteristieken en patronen formuleren	Meervoudige gevalsstudies (N = 4+4) Interpretaties leerlingen eigen creaties beschrijven -films met dialogen met vier leerlingen over hun creaties	Hoofdstuk 9
idem	Interpretaties onderzoeker vergelijken met die van leerlingen	Karakteristieken en patronen naast elkaar leggen	Hoofdstuk 9
idem	Karakteristieken en patronen betrekken op concepten	Geïnterpreteerde data betrekken op de vier concepten	Hoofdstuk 9

4.6 Instrumenten voor dataverzameling

Kwalitatief onderzoek maakt gewoonlijk gebruik van drie instrumenten: interviews/dialogen, observaties en documentanalyse.⁶⁵ Aan dit arsenaal voeg ik het instrument creaties/expressies toe. Creaties/expressies van de onderzoekspopulatie bieden mij als onderzoeker de mogelijkheid zicht te krijgen op karakteristieken en patronen in de eigen interpretaties van leerlingen en op de doorwerking van hun bekwaamheid tot metaforiseren en dialogiseren op het proces van betekenisverlening en zinontdekking.

Dialogen met twee maal vier leerlingen aan het einde van iedere onderzoekswEEK over hun creaties zijn op film vastgelegd.⁶⁶ Documentanalyse in het onderzoek speelt zowel een rol in de drievoudige verkenning van de probleemstelling in hoofdstuk 1 als in de beschrijving van de sociale, pedagogisch-didactische en

65 Levering & Smeyers, 2000, pp. 292-306.

66 PO-W1-FE-ilec-1-4; PO-W2-FJ-ilec-1-4; WO-W1-FE-ilec-1-4; WO-W2-FJ-ilec-1-4.

levensbeschouwelijke context van beide scholen in hoofdstuk 5. Participerende observatie is uitgevoerd zowel in het vooronderzoek (hoofdstuk 5) als in beide onderzoeksweken op de twee betrokken scholen.⁶⁷ Het materiaal van de vijf soorten creaties/expressies van de twee groepen 6 (N=18+26) is verzameld en geordend. Alle creaties van de acht leerlingen in de vorm van beeldende, literaire/verbale, ludieke, interactieve en reflexieve expressies zijn vastgelegd in portfolio's met het oog op data-interpretatie.

*Vijf werkwijzen voor het genereren van creaties/expressies*⁶⁸

Met behulp van vijf werkwijzen worden leerlingen uitgenodigd tot het maken van literaire/verbale, beeldende, ludieke, interactieve en reflexieve expressies. Betrokken leerkrachten hebben kennis gemaakt met de creatieve werkwijzen (de verhalende, beeldende en dramatische) in de fase voorafgaand aan het hoofdonderzoek.⁶⁹ De interactieve werkwijze kwam reeds ter sprake in hoofdstuk 1 bij de verkenning van een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren en komt opnieuw aan de orde in hoofdstuk 5 bij de verkenning van de werkwijzen op basis van een model uit 2007. De reflexieve werkwijze kwam ook al ter sprake in de verkenning van de krachtige leeromgeving en krijgt in hoofdstuk 6 een plek in het hoofdonderzoek op beide scholen.

In samenspraak met beide focusgroepen⁷⁰ is een draaiboek voor beide weken ontwikkeld waarin het maken van creaties, het vormgeven van interacties en van de zelfreflectie van leerlingen een plaats hebben. De werkwijzen leveren een hoeveelheid expressies op waarin leerlingen situaties, thema's en verhaalscènes interpreteren. Creaties als instrument binnen kwalitatief onderzoek neemt tot op heden een bescheiden plaats in. Ik ontwikkel dit instrument om inzicht te krijgen in eigen interpretaties van religieuze verhalen door basisschoolleerlingen.⁷¹ De creaties/expressies die door deze werkwijzen verzameld worden, bieden een kans om na zorgvuldige analyse, kennis te construeren over betekenis en zin die leerlingen ontdekken in dialoog met en interpretatie van de beeldtaal van religieuze verhalen. Diverse vormen van expressie zijn verzameld in de eerste

67 Vgl. hoofdstuk 5, 7 en 8.

68 De drie creatieve werkwijzen zijn ontwikkeld in het kader van het model voor creatief levensbeschouwelijk leren uit 2007. Vgl. Van den Berg, Van Steenis & De Valk, 2007. Dit model komt ter sprake in de verkenning in hoofdstuk 5 waar betrokken leerkrachten in de focusgroepen kennis maken met deze werkwijzen. De interactieve en reflexieve werkwijzen zijn ten behoeve van het narratief ontwikkelingsonderzoek in 2009 ontwikkeld.

69 Vgl. hoofdstuk 5B.

70 Een focusgroep is een groep betrokkenen in een praktijkonderzoek die voor een bepaald doel (focus) activiteiten opzet en mede uitvoert. Bij de responsieve methode is het gebruikelijk om focusgroepen van betrokkenen te laten participeren in fasen van het empirisch onderzoek. In dit onderzoek zijn vier leerkrachten van beide scholen betrokken geweest in de verkenningfase (contextanalyse, verkenning werkwijzen en verkenning religieuze verhalen) en bij het opzetten en uitvoeren van het hoofdonderzoek.

71 Stern, 2006, 2007, 2009; Ipgrave, 2003, 2005.

onderzoekswEEK rond de Esternovelle en in de tweede onderzoekswEEK rond de Jozefsaga. Ik beschrijf achtereenvolgens de vijf gebruikte werkwijzen die leerlingen uitnodigen om expressies te maken.

De verhalende werkwijze

De verhalende werkwijze is gericht op het onderzoeken van het handelen en spreken van personages, situaties en thema's in een religieus verhaal met literaire/verbale vormen. Leerlingen worden uitgenodigd om hun responsies op het horen of zien van het gerepresenteerde verhaal in een bepaalde vorm uit te drukken. Ik kies voor drie literaire/verbale vormen:

1. Teksten (brieven, dagboek) van en over het handelen en spreken van een personage en over een situatie of thema in een verhaal
2. Commentaren bij het handelen en spreken van een personage en bij een situatie of thema in een verhaal
3. Vragen bij het handelen en spreken van een personage, een situatie of thema in een verhaal.

De teksten, commentaren en vragen zijn vastgelegd en geordend in leerlingportfolio's.⁷² Deze zijn zo bruikbaar voor beschrijving en kwalitatieve analyse op inhoud en vorm.

De beeldende werkwijze

De beeldende werkwijze is gericht op onderzoeken van het handelen en spreken van personages, situaties en thema's in een religieus verhaal via beeldende vormen. Via die vormen leren leerlingen de beeldtaal van een religieus verhaal met hun eigen verbeeldingskracht te interpreteren. Ook hier kies ik voor drie vormen:

1. Beeldende expressies over het handelen en spreken van een personage, over een situatie of een thema
2. Object expressies bij het handelen en spreken van een personage, bij een situatie of een thema⁷³
3. Beeldende/object expressies als reflecties op het handelen en spreken van een personage, op een situatie of een thema.

72 Zie het overzicht van alle expressies in hoofdstuk 6.5. Voor de portfolio's van de acht leerlingen die specifiek gevolgd worden, zie: PO-W1-Po-ll-1-4; PO-W2-Po-ll-1-4; WO-W2-Po-ll-1-4; WO-W2-Po-ll-1-5.

73 Het woord 'object' verwijst naar een symbool of voorwerp dat gemaakt is als respons op een gerepresenteerd verhaal. In hoofdstuk 7 vallen daar de 'klei-symbolen' van de leerlingen onder, gemaakt als respons op de aanslag die beraamd was op de koning.

De drie beeldende vormen worden vastgelegd en geordend per onderzoekswEEK. Deze zijn zo bruikbaar voor beschrijving en analyse op inhoud en vorm.

De dramatische werkwijze

De dramatische werkwijze is gericht op het onderzoeken van het handelen van personages en van situaties en thema's in een religieus verhaal via drama- of spelvormen. Door zich in te leven in rollen uit een verhaal of het uitspelen van situaties kunnen leerlingen ontdekken hoe zij zich tegenover een personage verhouden of hoe zij een situatie of een thema in een verhaal interpreteren. Ik kies voor drie vormen:

1. Rolinleving in een scène van een verhaal
2. Verkenning van het handelen en spreken van een personage via 'de stoel'
3. Improvisaties rond een scène (situatie) uit een verhaal vanuit enkele rollen.

De expressies die met deze vormen verzameld zijn, zijn vastgelegd op video. Daarmee zijn ze bruikbaar voor verdere beschrijving en analyse op inhoud en vorm.

De interactieve werkwijze

De interactieve werkwijze is gericht op het onderzoeken van het handelen en spreken van personages en van situaties en thema's in een religieus verhaal door middel van interactieve en dialogische vormen.⁷⁴ Door vormen van interactie en dialoog leren leerlingen een religieus verhaal kennen en interpreteren. Ik kies voor drie vormen:

1. Interacties/dialogen tussen leerlingen over het handelen en spreken van een personage, van een situatie of een thema
2. Interacties/dialogen tussen leerlingen bij het samen interpreteren van het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema
3. Interacties/dialogen tussen leerlingen en de leerkracht over het handelen en spreken van een personage, over een situatie of een thema.

De expressies die via deze drie vormen zijn verzameld, zijn vastgelegd op video. De video was in beide onderzoeksweken in de eerste plaats gericht op de acht leerlingen die ik volgde en waar mogelijk op de gehele groep, zeker bij de dramavormen 1 en 3. Een aantal interacties en dialogen zijn getranscribeerd en zo bruikbaar voor verdere beschrijving en analyse op inhoud en vorm.⁷⁵

⁷⁴ Vgl. het concept *dialogische responsiviteit* en de vijf vormen van 'goede dialoog' in hoofdstuk 2.6.

⁷⁵ De transcripties zijn te vinden in het digitaal dossier. Een aantal ervan zijn zichtbaar in de beschreven interacties

De reflexieve werkwijze

De reflexieve werkwijze is gericht op het onderzoeken van het handelen en spreken van een personage, van een situatie of thema in een religieus verhaal en van de verbinding met de leef- en belevingswereld van de leerling in *associatieve* vormen. In hoofdstuk 2 is reflectie omschreven als het voeren van een ‘interne dialoog’.⁷⁶ Leerlingen leren stilstaan bij een situatie, een thema of een personage en leren dit associatief te betrekken op hun eigen leef- en belevingswereld. Ik kies voor drie reflexieve vormen:

1. Nadenkopdrachten voor leerlingen over het handelen en spreken van een personage, over een situatie of een thema
2. Eigen associaties bij het handelen en spreken van een personage, bij een situatie of een thema
3. Persoonlijke reflecties bij het handelen en spreken van een personage, bij een situatie of een thema aan de hand van vragen.

Door visualisering en transcriptie zijn de inhouden van de reflexieve expressies van leerlingen bruikbaar voor verdere beschrijving en analyse op inhoud en vorm.

Expressies uit deze vijf databronnen zijn verzameld en geordend in hoofdstuk 6.5. De beeldende expressies onder 3 zijn vastgelegd op foto en zijn voor een deel te zien in de hoofdstukken 7 en 8.⁷⁷

4.7 Instrument voor de analyse van creaties/expressies

Voor het ontwikkelen van een instrument voor de analyse van de vijf soorten creaties/expressies van leerlingen grijp ik terug op de kenmerken van de concepten dialogische responsiviteit, metaforische sensitiviteit, inventieve verbeelding en creatieve interpretatie uit respectievelijk hoofdstuk 2,12 en hoofdstuk 3,12. Deze kenmerken vertaal ik in termen van bekwaamheden van leerlingen. De kenmerken van dialogische responsiviteit en metaforische sensitiviteit in relatie tot de kennismaking met een religieus verhaal leiden tot de vraag: Waar en hoe wordt in de creaties/expressies van de leerlingen zichtbaar dat zij

in hoofdstuk 7.6 en 8.6.

76 Vgl. hoofdstuk 2.4.

77 De overige beeldende expressies van de leerlingen zijn te vinden in hun portfolio's. De portfolio's bevinden zich in het digitaal dossier met data, materialen en instrumenten. Er is een materieel dossier gemaakt waarin zich alle creaties van de leerlingen bevinden, evenals de videobandjes en de filmpjes en een digitaal dossier met data, materialen en instrumenten. In dat digitale dossier bevinden zich de portfolio's van de acht leerlingen (N=4+4) waarvan ik de ontwikkeling gevolgd heb. Vgl. de twee lijsten met databronnen, materialen en instrumenten aan het einde van het manuscript.

laten aanspreken door de beeldtaal van het religieuze verhaal en waar en hoe wordt zichtbaar dat zij een eigen respons geven?

De kenmerken van inventieve verbeelding en metaforische sensitiviteit in relatie tot de kennismaking met een religieus verhaal leiden tot de vraag:

Waar en hoe wordt in de creaties/expressies van de leerlingen zichtbaar dat zij zich inleven in de beeldtaal van het religieuze verhaal en waar wordt zichtbaar dat zij geraakt worden door deze beeldtaal?

De kenmerken van inventieve verbeelding, creatieve interpretatie en van metaforische sensitiviteit in relatie tot de kennismaking met een religieus verhaal leiden tot de vraag:

Waar en hoe wordt in de creaties/expressies van de leerlingen zichtbaar dat zij een religieus verhaal in eigen woorden en beelden kunnen interpreteren, en waar wordt zichtbaar dat zij in de ruimte tussen verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld betekenis en zin ontdekken?

Deze drie dimensies:

- De aanspraak door de beeldtaal van een religieus verhaal bij de leerlingen en het geven van een eigen respons daarop
- Het zich inleven in de verhaalwereld door de leerlingen en het geraakt worden door de verhaalwereld
- Het in eigen woorden en beelden interpreteren van een religieus verhaal door de leerlingen en de betekenis en zin die zij ontdekken in de ruimte tussen verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld zijn verwerkt in de beschrijving van de vijf varianten van het instrument voor de analyse van de expressies van leerlingen. Om recht te doen aan de eigenheid van ieder van de vijf soorten expressies, formuleer ik op grond van theorie bij ieder van de vijf varianten specifieke aandachtspunten.

Analyse van literaire /verbale expressies

Bij de beschrijving en interpretatie van literaire en verbale creaties maak ik gebruik van de drie genoemde vormen:

1. Teksten (brieven, dagboek) van en over het handelen en spreken van een personage en over een situatie of thema
2. Commentaren bij het handelen en spreken van een personage en bij een situatie of thema
3. Vragen bij het handelen en spreken van een personage en bij een situatie of een thema.

Deze creaties zijn ontstaan als responsies op een schriftelijke, mondelinge of filmische representatie van een scène uit het desbetreffende religieuze verhaal.

Voor het interpreteren van literaire/verbale expressies van leerlingen is een subjectspecifiek ‘instrument’ ontwikkeld. Dat is gedaan op grond van bestaande theorie over dit onderwerp. Het merendeel van die theorie is in de hoofdstukken 2 en 3 ter sprake gekomen bij de uitwerking van het concept ‘religieus verhaal’.⁷⁸ Op deze plaats worden enkele aspecten toegevoegd vanuit de reader-response theorie van Iser, aangevuld door de verhaaltheorie van Bruner en Chambers.⁷⁹ Iser stelt dat een persoon die leest, voortdurend heen en weer beweegt tussen het opbouwen en afbreken van illusies. Gaandeweg ordent en herordent een lezer gegevens tot een samenhangende interpretatie en herschept hij of zij de tekst. Dit herscheppen is een proces met onderbrekingen: lezers stellen vragen, mijmeren, scheppen verwachtingen en raken teleurgesteld wanneer deze niet uitkomen, veranderen van mening en aanvaarden of verwerpen een gedachte of interpretatie van een ander.⁸⁰ Bruner stelt in zijn studie uit 1986 dat literatuur die op een dialogische wijze wordt gerepresenteerd, kinderen gevoelig maakt voor de *meerduidigheid* van de werkelijkheid.

Literatuur kan leerlingen op deze wijze in beweging zetten, hun verwondering wekken en hun verbeelding activeren. “Gedichten en romans zullen de wereld blijven herscheppen; kritische beschouwingen en interpretaties zullen de wegen opluisteren waarlangs mensen altijd weer op zoek zijn naar de zin van het leven en de belichaming daarvan in de werkelijkheid - of beter in de rijkst denkbare werkelijkheid die wij kunnen creëren.”⁸¹ Volgens Chambers zijn kinderen goed in staat kritisch naar verhalen te luisteren of te kijken, er hun eigen gedachten en gevoelens bij te ontwikkelen en stap voor stap de symbooltaal van deze verhalen zich eigen te maken. Ook kunnen zij leren patronen te ontdekken in verhalen en samen na te denken over wat er in de verhalen gebeurt.

Wat Chambers in zijn boek *Vertel eens* ontdekt, is dat leerlingen in samen- en tegenspraak zelfstandig leren denken, sneller iets onder woorden kunnen brengen en daardoor leren begrijpen wat zij zeggen. “We hebben immers geleerd dat ‘samenspraak’ niet alleen een inzicht oplevert dat bestaat uit de ideeën van alle deelnemers aan het gesprek, maar ook nieuwe ideeën en oordelen biedt die tot dan toe niet waren uitgesproken. Dat geeft een gevoel van ‘opstijgen’ en het onbekende tegemoet vliegen: een openbaring. Door samen naar een tekst te kijken worden we beloond met een rijkdom aan betekenissen waarvan wij het bestaan niet kenden voordat we onze ideeën begonnen uit te wisselen.”⁸² Onderzoek van Thomas, door Chambers geciteerd, laat zien dat kleuters al

78 Vgl. hoofdstuk 2 en 3. Uitgewerkt aan de hand van theorieën van Kearney, Ricoeur, Egan, Alter, Bar-Efrat en Fishbane.

79 Vgl. hoofdstuk 3.3.

80 Iser, 1974; Bruner, 1986.

81 Vgl. Bruner, 1986, p.159.

82 Vgl. Chambers, 1991/2002, p.31.

minimaal twee betekenislagen in een verhaal kunnen ontdekken en in staat zijn eenvoudige vormen van ironie te doorzien en tussen de regels door te lezen.⁸³ De verbinding van deze theorie uit de literatuurwetenschappen met theorievorming over religieuze verhalen in de hoofdstukken 2 en 3 en met de kenmerken van de vier concepten, leidt tot een driedelig instrument voor de analyse van de literaire en verbale creaties.

Analyse instrument voor de interpretatie van literaire /verbale expressies:

Vorm-/woorddimensie:

1. Welke woorden en beelden van een personage uit het verhaal spreken de leerling aan en in welke woorden en beelden reageert de leerling daarop in de expressie?
2. Welke woorden en beelden van een beschreven situatie of een opgeroepen thema spreken de leerling aan en in welke woorden en beelden reageert de leerling in de expressie?

Inlevings-/emotiedimensie:

3. Op welke momenten wordt zichtbaar in de expressie dat de leerling zich inleeft in het handelen en spreken van een personage en geraakt wordt door het verhaal?
4. Op welke momenten in de expressie wordt zichtbaar dat de leerling zich inleeft in een situatie of thema en geraakt wordt door het verhaal?

Betekenis-/zindimensie:

5. Welke betekenis verleent de leerling in de interpretatie van het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema?
6. Welke zin ontdekt de leerling in de interpretatie van het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema?

Aandachtspunten bij de analyse van de literaire/verbale expressies bij een religieus verhaal zijn:

- *Eigen woorden/beelden van de leerling in de interpretatie van de woorden/beelden uit een verhaal*
- *Het opvullen van de open ruimtes tussen de woorden en beelden in een verhaal door de leerling*
- *Eigen gedachten/gevoelens van de leerling in de interpretatie van het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema*

83 Thomas, 1993 in Chambers, 2002.

- *Het interpreteren van het handelen en spreken van een personage en van een situatie of thema door de leerling*
- *Het leggen van een verbinding met de eigen leef- en belevingswereld in woorden en beelden door de leerling.*

Analyse van beeldende expressies

Voor de analyse van beeldende expressies maak ik gebruik van de drie onderscheiden vormen:

1. Beeldende expressies (schilderijen, collages, posters) over het handelen en spreken van een personage en bij een situatie of thema
2. Object-expressies bij het handelen en spreken van een personage en bij een situatie of thema in een verhaal
3. Beeldende en objectexpressies als reflecties op het handelen en spreken van een personage en op een situatie of thema in een verhaal.

Ook voor de beschrijving en analyse van beeldende expressies maak ik gebruik van een instrument. Dit instrument is ontwikkeld op basis van de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek naar de beeldende expressies van leerlingen.⁸⁴ Voor theorie om de beeldende en object-expressies van kinderen (leerlingen?) te beschrijven en interpreteren, ben ik te rade gegaan bij bij publicaties uit het domein van de cultuur- en kunsteducatie.⁸⁵

In een publicatie *De thuiskunst van scholieren* onderscheidt Haanstra verschillende stadia in de theorievorming over de beeldende ontwikkeling van kinderen. Lange tijd was de lineaire ontwikkelingstheorie dominant volgens welke kinderen zich ontwikkelden volgens een vaste opeenvolging van stadia met universele stijlkenmerken.⁸⁶ Deze theorie is bekritiseerd omdat zij slechts de esthetische voorkeuren van het westers modernisme zou weerspiegelen.⁸⁷

Naast stijl- en vormkenmerken zijn er ook sociale en culturele invloeden te onderkennen op de tekenontwikkeling van kinderen. Sommige onderzoekers zien de vormtekens die kinderen maken als de neerslag van de cognitieve ontwikkeling van de waargenomen werkelijkheid. Anderen beschouwen het leren tekenen als het aanleren van een sociaal en cultureel systeem van vormtekens in de lijn van de cultuurhistorische benadering van Vygotsky. Het gaat dan eerder over het zich eigen maken van culturele conventies dan om het weergeven van waargenomen werkelijkheid.

84 Voor de theorie over beeldende expressies steun ik op: Haanstra, 2009; Van Heusden, 2010; Gardner & Winner, 1980, 1982; Wilson & Wilson, 1981; Duncum, 2003; Wolf & Perry, 1988; Kindler & Darras, 1997, 1998.

85 Haanstra, 2009; Van Heusden, 2010.

86 Gardner en Winner, 1980, 1982.

87 Wilson & Wilson, 1981; Duncum, 2003.

Aan het einde van de 20e eeuw komt er aandacht voor de ontwikkeling van het symbolisch bewustzijn van kinderen als een semiotisch proces. Het einddoel van de tekenontwikkeling is niet per se de realistische weergave van de waargenomen werkelijkheid. Kinderen bezitten meervoudige ontwikkelingsmogelijkheden op beeldend gebied.⁸⁸ Wolf & Perry onderscheiden verschillende genres van visuele representatie (tekeningen, kaarten, diagrammen) en daarbinnen verschillende stijlen en interpretaties.⁸⁹

Kindler & Darras (1998) beschouwen de ontwikkeling van het beeldend vermogen als een semiotisch proces dat zich ontvouwt in wisselwerking met de sociale omgeving, wat kan leiden tot een eigen beeldend repertoire. Een breed beeldrepertoire wil zeggen dat het kind beschikt over verschillende soorten beeldende expressies met verschillende functies waaruit het flexibel kan kiezen. Duncum (2000) onderkent een grafische ontwikkeling langs meervoudige paden met meervoudige bestemmingen. De grafische ontwikkeling en de stadia daarin hebben ieder hun eigen waarde; het criterium mag in zijn ogen niet langer een lineaire ontwikkeling naar realistisch tekenen zijn.

In theorievorming uit de afgelopen decennia worden er twee soorten categorieën onderscheiden waarmee beeldende expressies geanalyseerd kunnen worden. Deze hebben zowel betrekking op vorm- en inhoudsaspecten als op verschillende functies die de beeldende producten hebben.

1. Wilson & Wilson geven op grond van een psychologische theorie van Kreidler & Kreidler een vierdeling van tekeningen aan in: 'alledaags', 'archeologisch', 'profetisch' en 'normatief'.⁹⁰ Deze begrippen gaan terug op vier belangrijke soorten denkbeelden (*beliefs*) in de cognitieve oriëntatie van leerlingen: denkbeelden over de alledaagse wereld, denkbeelden over zichzelf (over hun persoonlijkheid, drijfveren), denkbeelden over wensen en doelen voor de toekomst en denkbeelden over waarden en normen. Kunst kan bijdragen aan het verbreden en verdiepen van deze cognitieve oriëntatie op de werkelijkheid. Kunst kan verwijzen naar de alledaagse werkelijkheid, naar de dieperliggende lagen van de persoonlijkheid, kunst kan toekomstige werelden verbeelden en het kan waarden uitdrukken en ethische vragen stellen. Wilson & Wilson passen deze vierdeling toe op kindertekeningen en relateren die aan vier motieven om te tekenen: 1. grip krijgen op wereld om je heen; 2. grip krijgen op jezelf; 3. grip krijgen op jouw toekomst en 4. grip krijgen op wat mag en kan.⁹¹

88 Breeuwsma, 1998, 2000.

89 Wolf & Perry, 1988.

90 Kreidler & Kreidler, 1972.

91 Zij onderkennen daarbij dat er nog andere motieven zijn om te tekenen, zoals mooie dingen maken of het tegen- gaan van verveling.

2. In zijn dissertatie beschreef Duncum verschillende indelingen van beeldende expressies: stijlkenmerken, inhoudelijke thema's en materiaalkenmerken. Daarnaast presenteert hij een interessante indeling om kindertekeningen te analyseren. Hij onderscheidt drie dimensies: tekeningen van 'afzonderlijke figuren' versus 'verhalende tekeningen'; tekeningen van 'feiten' (actuele ervaring) versus tekeningen van 'fictie' (*constructive imaginations*) en 'zelfbedachte' tekeningen versus 'geleende'/'gekopieerde' tekeningen.⁹² De twee polen in iedere dimensie kunnen beide aanwezig zijn in een tekening. Zo kan een tekening over de herinnering aan een gebeurtenis ook fictieve elementen bevatten en in een tekening over één gebeurtenis kan toch sprake zijn van een opeenvolging van momenten. Ook de dimensie 'zelfbedacht' versus 'gekopieerd' is glijdend: er zijn tekeningen waarin naast nagetekende voorbeelden ook zelfbedachte personages en vormen voorkomen.

Deze twee indelingen uit de recente theorie over beeldende producten van kinderen verbind ik met de kenmerken van de vier concepten uit hoofdstuk 2 en 3 en ik vertaal ze voor dit onderzoek in een instrument om beeldende expressies van leerlingen van 9-10 jaar te analyseren.

Analyse instrument voor de interpretatie van beeldende expressies:

Vorm-/ beelddimensie:

1. Welke vormen, kleuren en stijlkenmerken vallen op in de beeldende vorm?
2. Welke 'gekopieerde' en 'zelfbedachte' aspecten zijn te onderkennen in de beeldende vorm?
3. Welke 'weergaven van zintuiglijke waarneming' en welke 'fictieve elementen' zijn te onderkennen in de beeldende vorm?

Inlevings-/emotie-dimensie:

4. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over hoe de leerling zich inleeft in het handelen en spreken van een personage en hoe dat de leerling raakt?
5. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over hoe de leerling zich inleeft in een situatie of thema en hoe dat de leerling raakt?

92 Vgl. Duncum, 1986, p.44.

Betekenis-/zindimensie:

6. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over de betekenis die leerlingen verlenen aan het handelen en spreken van een personage, aan een situatie of een thema?
7. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over zin die leerlingen ontdekken in een verbinding tussen het handelen en spreken van een personage, of tussen een situatie of thema en de eigen leef- en belevingswereld?

Aandachtspunten bij de analyse van de beeldende expressies zijn:

- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in de weergave van een situatie en thema*
- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in de verdeling van verhaalpersonages over het beeld (voorgroenlachtergrond)*
- *Feitelijke en fictieve aspecten in de presentatie van verhaalpersonages en van eigen personages/objecten*
- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in houding en mimiek van personages*
- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in de aankleding van personages en van de omgeving (kleuren, vormen, attributen).*

Analyse van ludieke expressies

Voor de analyse van ludieke expressies ga ik uit van de drie dramatische vormen, zoals in paragraaf 5.6 aangegeven:

1. Rolinleving in een situatie (scène) in een verhaal
2. Verkenning van het handelen en spreken van een personages, van een situatie of een thema via 'de stoel'
3. Improvisaties rond een situatie(scène) of thema via enkele rollen.

Theorie over spel en drama

De theorievorming over spel en drama als eigenstandige ingang voor het ontdekken van betekenis en zin in een onderzoek van een culturele of levensbeschouwelijke bron kent diverse posities. Spel als eigen instrument voor de persoonsvorming en identiteitsontwikkeling wordt in ontwikkelingstheorieën verschillend gewaardeerd.

Bij Piaget is spel kenmerkend voor activiteiten van jonge kinderen in hun cognitieve ontwikkeling en herkenbaar in rollenspelen bij iets oudere kinderen die de sociale wereld imiteren om een eigen kijk op de werkelijkheid te ontwikkelen. Het spel evolueert in de theorie van Piaget tot regelspel en krijgt

in de ontwikkeling van de jongere een steeds minder belangrijke plaats.⁹³ Bij Vygotsky is spel een belangrijke karakteristiek van de ontwikkeling van kinderen. Hij beschouwt spel als een sociaal en cultureel fenomeen. Door spel ontwikkelt een kind zich, omdat op die manier een zone van naaste ontwikkeling gecreëerd wordt.⁹⁴ Spel als ‘leidende activiteit’ is een notie die door twee leerlingen van Vygotsky, Leont’ev en El’konin, is uitgewerkt.⁹⁵ Spelen lijkt een belangrijke ingang voor nieuwe generaties om deel te gaan nemen aan complexe, sociaal-culturele activiteiten en de rollen daarbinnen zich eigen te maken.⁹⁶ Leont’ev en El’konin beschrijven, net als Piaget, in de ontwikkeling van kinderen de overgang van rollenspel naar regel geleid spel.

In een studie uit 1986 over onderwijs als vorm van verhalen vertellen, maakt Egan duidelijk dat persoonsvorming en sociale vorming van kinderen gestimuleerd wordt door kinderen uit te nodigen om kennis over de binnen- en buitenwereld zich verhalenderwijs en beeldenderwijs eigen te maken.⁹⁷ Egan sluit met zijn benadering aan op studies van Huizinga die poneert dat spel een oorspronkelijke toegang biedt voor de mens om contact te maken met en betekenis te ontdekken in de omgang met de veelvormige en meerduidige werkelijkheid. Voor Huizinga is spelen een motor voor culturele ontwikkeling.⁹⁸

Egan voert vanaf 1986 een pleidooi voor een verhalende, verbeeldende en speelse wijze van onderwijzen en leren en dus ook voor een mytho-poëtische pedagogiek.⁹⁹ Het metaforisch of symbolisch bewustzijn van de werkelijkheid bij kinderen ontwikkelt zich verder gedurende hun leven en evolueert verder in een ‘filosofische’ en ‘ironische’ omgang met de werkelijkheid. In zijn grondslagenstudie uit 1997, *The Educated Mind*, werkt Egan de inzichten uit 1986 verder uit. Spelend leren is in zijn ogen niet alleen fundamenteel voor het leren en de ontwikkeling van kinderen, maar ook in de zoektocht van iedere volwassene naar betekenis en zin te ontdekken. Alle mentale en talige werktuigen die een persoon zich in de jeugd eigen maakt om de wereld in al zijn rijkdom te ontdekken, blijven van betekenis in de verdere constructie van de levensloop. Er is geen creatieve arbeid denkbaar in school, kunst, religie of wetenschap, zo betoogt Egan, zonder de activering van de eerder ontwikkelde verstaanswijzen van de werkelijkheid.¹⁰⁰ Janssens werkt in haar recente publicaties de notie van

93 Piaget, 1962; Erikson, 1979; Singer & Singer, 1990.

94 Vygotsky in Bruner, Jolly & Kilva, 1976, pp.537-554; vgl. Vygotsky, 1978, p.103.

95 Leont’ev, 1973 en El’konin, 1978.

96 Vgl. Van Oers, 2005, pp. 33-34.

97 Egan, 1986.

98 Huizinga, 1938.

99 Vgl. hoofdstuk 2 en 3.

100 Vgl. hoofdstuk 2.11 en hoofdstuk 3.10.

‘speelsheid’ uit, als iemands eigen vermogen om vanuit intuïtie, inspiratie en impulsen de onbekende werkelijkheid waar mensen in opgroeien te ontdekken en zo tot kennis en inzicht te komen.¹⁰¹ Voor haar is het activeren van het verbeeldingsvermogen en het zichtbaar worden in creatieve vormgeving voorwaarde om kinderen zelf betekenis en zin te laten ontdekken.¹⁰²

Van Oers sluit aan op de ideeën van Egan in zijn pleidooi voor ludiek leren in de basisschool. Hij spreekt over spelend leren als een eigen weg van het kind om de wereld, zichzelf, de anderen en het grote levensgeheel te ontdekken.¹⁰³ Voor van Oers is het noodzakelijk dat er nieuwe theorie ontwikkeld wordt over de relatie tussen spelen en leren.¹⁰⁴ Spel kenmerkt zich in zijn ogen door een spanning tussen sturing en vrijheid. Spel is de ruimte waarin een leerling een eigen versie maakt van een activiteit en de daarin vervatte rollen.

In een rollenspel imiteert een leerling niet alleen de handelingen van bijvoorbeeld een verpleegster, maar vult die rol ook op een eigen wijze in. In het creatieve spel van een leeractiviteit imiteert de leerling niet zomaar de handelingen van een leraar, maar probeert hij of zij vanuit eigen inzicht en interesse, in samenwerking met anderen, betekenis te geven aan de activiteit. Spel is in de ogen van Van Oers, Janssen-Vos en Pompert, ontwerpers van ontwikkelingsgericht onderwijs, een culturele vorm waardoor leerlingen zich kunnen verbinden met bestaande sociaal-culturele activiteiten. Speelse activiteiten in het onderwijs hebben drie kenmerken a) zij berusten op regels; b) zij veronderstellen vrijwillige deelname en c) zij veronderstellen een eigen invulling en interpretatie door de deelnemer.¹⁰⁵ De dynamiek in een spel is de verwerking van de spanning tussen regels en vrijheid door de speler, waarbij de eigen interpretatie en vormgeving tot verrassingen kan leiden. Het mooie van de improvisatie zit juist in het onverwachte en verrassende handelen van de speler in de rol, waardoor iets hoorbaar kan worden van de eigen stem van de leerling. Juist het afwijken van de regels kan het spel uitdagend en verrassend maken. Ludiek leren is een didactische leerwijze om leerlingen uit te dagen om in een rol zelf initiatief te nemen en zich zo te ontwikkelen. Betrokken op onze thematiek betekent dit, dat een ludieke werkwijze in een krachtige leeromgeving het zelfstandig en samen betekenis geven aan een religieus verhaal door leerlingen kan stimuleren.

101 Janssens, 2010, 2011.

102 Vgl. Janssens, 2011, pp.177-187; Vgl. Mooren, 2011/2012; Vgl. Van Rosmalen, 1999; Vane, 1996.

103 Vgl. ook Laevers, 2004.

104 Van Oers, 2005, 2006.

105 Vgl. Van Oers, 2005, p.37. Vgl. Vygotsky, 1978; Huizinga, 1938; Brougère, 1995; Van Oers, 2003; De Haan, 2005; vgl. De Haan, Pals & Schut in De Haan en Kuiper, 2008. pp. 86-94.

In het narratief ontwikkelingsonderzoek in de beide onderzoeksweken op de twee scholen zijn de drie genoemde ludieke werkwijzen uitgevoerd. Zij hebben data opgeleverd die nader geanalyseerd dienen te worden. In het licht van bovenstaande theorievorming is het volgende instrument voor beschrijving en analyse van ludieke expressies ontwikkeld.

Analyse instrument voor de interpretatie van ludieke expressies

Spel-/roldimensie:

1. Welke woorden/zinnen vallen op in het spel van de leerling bij de rolinvulling van een personage, een situatie of thema?
2. Welke bewegingen/handelingen vallen op bij de rolinvulling van een personage, een situatie of thema ?

Inlevings-/emotie-dimensie:

3. Hoe wordt in acties/uitspraken zichtbaar dat de leerling zich inleeft in het handelen en spreken van een personage en geraakt wordt door het verhaal?
4. Hoe wordt in de acties/uitspraken zichtbaar dat de leerling zich inleeft in een situatie of thema en geraakt wordt door het verhaal?

Betekenis-/zindimensie:

5. Welke betekenis verleent de leerling vanuit de rol aan het handelen en spreken van een personage, aan een situatie of een thema?
6. Welke zin ontdekt de leerling vanuit de rol in een verbinding tussen het handelen en spreken van een personage, tussen een situatie of thema en de eigen leef- en belevingswereld?

Aandachtspunten voor de analyse van ludieke expressies zijn:

- *Eigen woorden/handelingen van de leerling in de rol versus aangereikte woorden/handelingen*
- *Eigen gedachten en gevoelens in handelingen/uitspraken van de leerling in de rol*
- *Betekenis die de leerling ontdekt in de interpretatie van een uitspraak of handeling van een personage, een situatie of een thema vanuit de rol*
- *Zin die de leerling ontdekt in de ruimte tussen een handeling/uitspraak van een personage, een situatie of een thema in de rol en de eigen leef- en belevingswereld.*

Analyse van interactieve/dialogische expressies

Voor de analyse van de interactieve/dialogische expressies maak ik gebruik van de drie onderscheiden vormen:

1. Interacties/dialogen tussen leerlingen over het handelen en spreken van een personage, over een situatie of een thema
2. Interacties tussen leerlingen bij het samen interpreteren van het handelen en spreken van een personage, van een situatie of een thema
3. Interacties tussen leerlingen en de leerkracht over het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema.

Voor de beschrijving en interpretatie van interacties/dialogen heb ik een instrument ontwikkeld op basis van theoretisch onderzoek naar interactie en 'goede dialoog' (hoofdstuk 2) en op basis van de kenmerken van de vier concepten.¹⁰⁶

Analyse-instrument voor de interpretatie van interactieve/dialogische expressies:

Taal-/aanspraakdimensie:

1. Welke uitspraken en handelingen van een persoon spreken de leerling aan in de interactie/dialoog met een ander?
2. Welke uitspraken en handelingen van een personage spreken de leerling aan in de interactie/dialoog met een personage, een situatie of een thema?

Inlevings-/emotiedimensie:

3. In hoeverre kan de leerling zich inleven in het handelen en spreken van een ander persoon door de interactie/dialoog?
4. In hoeverre kan de leerling zich inleven in het handelen en spreken van een personage, in een situatie of een thema door de interactie/dialoog?

Betekenis-/zindimensie:

5. Welke betekenissen verleent de leerling aan de wereld van de ander/het verhaal door de interactie/dialoog?
6. Welke zin ontdekt de leerling in de ruimte tussen de eigen leef- en belevingswereld en de wereld van de ander/het verhaal door de interactie/dialoog?

¹⁰⁶ Vgl. Bohm, 1996; Buber, 1923, 1929, 1947, 1954; Bakhtin, 1981, 1984, 1986, 1990; Alexander, 2004, 2006; Iprgrave, 2001, 2003, 2005; Burbules, 1993; Isaacs, 1999; Wells, 2001.

Aandachtspunten bij de analyse van de interactieve/dialogische expressies zijn:

- *Associaties in eigen woorden en beelden bij het handelen en spreken van een persoon/personage, bij een situatie of een thema*
- *Gedachten en emoties in eigen woorden en beelden bij het handelen en spreken van een persoon/personage, bij een situatie of een thema*
- *Interpretaties van de verhaalwereld en van de verbinding met de eigen leef- en beleevingswereld in eigen woorden en beelden.*

Analyse van reflexieve expressies

Voor de analyse van reflexieve expressies maak ik gebruik van de drie vormen uit paragraaf 4.6:

1. Nadenkopdrachten voor de leerling over het handelen en spreken van een personage, over een situatie of een thema in een verhaal
2. Eigen associaties bij het handelen en spreken van een personage, bij een situatie of een thema in een verhaal
3. Reflecties over het handelen en spreken van een personage, over een situatie of thema aan de hand van vragen.

In dit onderzoek wordt reflectie beschouwd als een associatieve, mentale vaardigheid van de leerling die kennis maakt met een culturele of religieuze bron. Een vaardigheid die leerlingen helpt om hun eigen stem te ontdekken. In hoofdstuk 1.3, de drievoudige probleemverkenning, is reflexief leren betiteld als onderzoekend leren en als één van de drie pijlers van een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren.¹⁰⁷ Reflectie is daarbij gericht op een associatieve en intuïtieve verkenning van religieuze verhalen als ‘reflection in action.’¹⁰⁸ Leerlingen leren metaforen en symbolen uit religieuze verhalen verkennen en maken daar associaties bij. Ze leren reageren op beeldspraak in het verhaal met eigen beelden en woorden. Zij antwoorden op die beeldtaal met symbooltaal die emotie- en waardegeladen is en die uitdrukt hoe de leerling een verhaalscène aanvoelt en associatief begrijpt.¹⁰⁹

Er is veel literatuur beschikbaar over de betekenis van reflectie voor het leren en zich ontwikkelen van leerlingen. Procee geeft een helder overzicht van drie stromingen in theorievorming over reflectie.¹¹⁰ Hij onderkent Dewey als de ‘*founding father*’ van reflectie in het onderwijs. In twee studies, *Democracy and*

107 Vgl. hoofdstuk 1.3.

108 Schön, 1983.

109 Egan, 1990, 1992, 2005.

110 Procee, 2006.

Education (1916) en *How we Think* (1933) beschrijft Dewey hoe reflectie in de ontwikkeling van leerlingen een rol kan spelen. Het begrip ‘reflexieve ervaring’ is in zijn verhaal een kernbegrip. Leerlingen denken na over de relatie tussen hun handelen en de gevolgen daarvan. Dewey beschrijft het proces van reflecteren als een cyclisch proces.¹¹¹ Centraal in zijn benadering staat het kunnen en willen leren van fouten door leerlingen.

Een tweede benadering die Procee tekent is die van reflectie als bevrijding van blokkades die door de cultuur worden opgebouwd. Een vertegenwoordiger van deze benadering is Paulo Freire.¹¹² Het derde type van reflectie is volgens Procee te omschrijven als het ‘herinterpreteren van ervaring en kennis’.¹¹³ Het gaat in die vorm niet om het verwerven van formele kennis, maar om het verruimen van de persoonlijke horizon. Ervaringen van leerlingen vormen het materiaal; en als zij bij ervaringen stilstaan kan dit leiden tot het ontdekken van nieuwe inzichten.

De persoon die reflecteert in deze derde benadering wordt door Procee getypeerd als een *ontdekkingsreiziger*. Reflectie als een avontuur dat tot verrassingen kan leiden is een metafoer die aansluit bij theorievorming over reflectie waarin het maken van associaties bij een onderwerp in een ‘innerlijke dialoog’ centraal staat, zoals verwoord in hoofdstuk 2.¹¹⁴

Reflectie van leerlingen op de basisschool is ‘reflection in action’ en wordt zichtbaar in associaties, emoties en gedachten die zij maken bij activiteiten. Omdat religieuze verhalen gebouwd zijn op beeldtaal, kunnen de associaties en responsies van de leerlingen ook in associatieve beeldtaal zichtbaar gemaakt worden. Deze omschrijving van reflectie is beïnvloed door voorbeelden van literaire associatieve reflecties van leerlingen uit Engels onderzoek van Jackson, Hull, Ipgrave en Stern.¹¹⁵ In de beschrijving van het instrument zijn ook de kenmerken van de vier concepten uit hoofdstuk 2 en 3 zichtbaar.

Analyse instrument voor de interpretatie van reflexieve expressies

Woord/beeld-/associatiedimensie:

1. Welke associaties maakt de leerling in literaire reflecties bij het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema in een verhaal?
2. Welke associaties maakt de leerling in beeldende reflecties bij het handelen en spreken van een personage, een situatie of thema in een verhaal?

111 Vgl. Dewey, 1933, p. 150.

112 Freire, 1972.

113 Vgl. Benammar e.a., 2006, p.15.

114 Vgl. hoofdstuk 2,2.

115 Jackson, 1997, 2004, 2012a; Hull, 1991, 1998, 2000, 2001; Ipgrave, 2001, 2003, 2005; Stern, 2006, 2007, 2009.

Inlevings-/emotiedimensie:

3. Waar en hoe wordt in de literaire en beeldende reflecties zichtbaar dat de leerling zich inleeft in en geraakt wordt door door handelen en spreken van een personage in een verhaal?
4. Waar en hoe wordt in de literaire en beeldende reflecties zichtbaar dat de leerling zich inleeft in en geraakt wordt door een situatie of een thema in een verhaal?

Betekenis-/zindimensie:

5. Welke betekenis verleent de leerling in de interpretatie van het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema in een verhaal?
6. Welke zin ontdekt de leerling in de ruimte tussen het handelen van een personage, een situatie of een thema in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld?

Aandachtspunten bij de analyse van de reflexieve expressies zijn:

- *Eigen gedachten en gevoelens in woorden/beelden die laten zien zien hoe de leerling zich inleeft en geraakt wordt door een verhaal*
- *Associaties in woorden en beelden bij het handelen en spreken van een personage, bij een situatie of een thema*
- *Eigen woorden en beelden in de reflectie op het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema en op de verbinding tussen verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld.*

Ik maak gebruik van de vijf varianten van het analyse instrument bij de beschrijving en analyse van de verzamelde expressies bij de Esternovelle en de Jozefsaga (hoofdstukken 7 en 8). In hoofdstuk 6.5 worden alle expressies van de leerlingen op een geordende wijze gepresenteerd.

Hoofdstuk 5:

Verkenning context, vooronderzoek, verkenning werkwijzen en verkenning religieuze verhalen

5.1 Inleiding

Om het narratief ontwikkelingsonderzoek op te zetten en uit te voeren (de hoofdstukken 6-8) was een verkenning noodzakelijk van de context voor leerlinggericht levensbeschouwelijk leren in beide scholen, evenals een oefening door de betrokken leerkrachten om vertrouwd te raken met deze benadering. In hoofdstuk 1 is verslag gedaan van een eerste verkenning van drie aspecten van de probleemstelling.¹ De verkenning in hoofdstuk 5 bestaat ook uit drie onderdelen: een contextanalyse ten aanzien van levensbeschouwelijk leren in beide scholen (A), een verkenning van werkwijzen voor levensbeschouwelijk leren door leerlingen met betrokken leerkrachten (B) en een verkenning van de religieuze verhalen die centraal staan in het empirisch onderzoek met betrokken leerkrachten (C). Daarnaast doe ik in het eerste deel van dit hoofdstuk ook een klein vooronderzoek naar de bekendheid van respectievelijk leerlingen en leerkrachten met (religieuze) verhalen. De drievoudige verkenning en het kleine vooronderzoek vormen een voorbereiding op het hoofdonderzoek.

In deel A wordt de context waarbinnen het onderzoek plaatsvindt beschreven en wordt de bekendheid van leerlingen en leerkrachten op beide scholen met religieuze verhalen verkend. In paragraaf 5.2 beschrijf ik de zoektocht binnen beide scholen naar een nieuwe praktijk voor levensbeschouwelijk leren en in 5.3 de huidige pedagogische, didactische en levensbeschouwelijke praktijk op beide scholen. Daarna schets ik in 5.4 aan de hand van enkele voorbeelden de bekendheid van leerlingen van de groepen 4 en 6 met religieuze verhalen en in 5.5 de bekendheid van leerkrachten op deze scholen met (religieuze) verhalen.

In deel B staat de verkenning van creatieve werkwijzen centraal met als doel leerkrachten van betrokken scholen daarmee vertrouwd te maken. In 5.6 wordt een reeds ontwikkeld model voor creatief levensbeschouwelijk leren uit 2007

1 Vgl. hoofdstuk 1.3.

beschreven en gevisualiseerd.² Deze paragraaf mondt uit in de beschrijving van de creatieve werkwijzen die aan het model van 2007 ontleend zijn. In paragraaf 5.7 komen enkele ervaringen van betrokken leerkrachten met deze werkwijzen ter sprake.

In deel C, in paragraaf 5.8, beschrijf ik de verkenning die ik samen met de betrokken leerkrachten deed van de twee religieuze verhalen die centraal staan in dit onderzoek.

Deel A

5.2 Op zoek naar een nieuwe praktijk van levensbeschouwelijk leren

Eerste onderzoeksjaar 2008-2009

In september 2008 is contact gelegd met basisschool De Polsstok in Amsterdam-Zuidoost en basisschool De Wonderboom in Amersfoort-Noord. Na overleg met beide directies is een onderzoekstraject ontworpen waarin beide scholen een start konden maken met een praktijk van leerlinggericht levensbeschouwelijk leren. Dit traject sloot aan op vragen die beide scholen stelden aan het lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling (DIO) vanuit betrokkenheid bij een vorig traject.³ De focus van het plan werd de ontwikkeling van een praktijk van levensbeschouwelijk leren waarin leerlingen samen en individueel, betekenis konden leren verlenen aan religieuze verhalen onder activering van hun vermogens tot metaforiseren en het voeren van een dialoog.⁴ Beide directies gaven toestemming om samen met leerkrachten een ontwikkelingsgericht onderzoek op te zetten en uit te voeren, dat de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen ten aanzien van hun omgang met religieuze verhalen centraal stelde.⁵ Het onderzoek zou uitgevoerd worden samen met een aantal leerkrachten op beide scholen en met twee groepen leerlingen van iedere school (een groep 4 en een groep 6). Vervolgens zijn het onderzoeksplan en de planning voor de jaren 2008-2010 voorgelegd aan de directies en twee focusgroepen van leerkrachten. Beide directeuren waren van meet af aan overtuigd van het belang van het onderzoek voor de ontwikkeling van leerlinggericht levensbeschouwelijk leren in hun school. Wat hen aansprak was de focus op betekenisvol leren door leerlingen en de participatie van leerkrachten uit hun school, zowel bij het ontwerp als bij de

2 Van den Berg, van Steenis & De Valk, 2007.

3 Vgl. hoofdstuk 1.2 en de noten 6, 8 en 10 bij die paragraaf.

4 Vgl. P0-B1-2008, P0-B2-2008 en P0-B3-2009 respectievelijk W0-B1-2008, W0-B2-2008 en W0-B3-2009. (De brieven van 22 september 2008 aan beide scholen en de brieven van 2 december 2008 en 7 januari 2009).

5 Vgl. hoofdstuk 1.2.

uitvoering van creatieve vormen van levensbeschouwelijk leren in interactie met religieuze verhalen. Beide directeuren hebben coördinatoren en leraren in hun school verzocht deel te nemen aan een focusgroep die een platform zou bieden zowel voor de verkenning van de werkwijzen als voor de opzet en uitvoering van het narratief ontwikkelingsonderzoek in het jaar 2009-2010.⁶

De focusgroepen in het vooronderzoek

In de periode oktober 2008 tot en met januari 2009 zijn in overleg twee focusgroepen gevormd op beide scholen, waarin leerkrachten van groep 4 en 6 participeerden.⁷ Zowel op de Polsstok als op de Wonderboom namen vier leerkrachten deel aan deze focusgroep. De periode januari tot juli 2009 stond in het teken van een gezamenlijke oriëntatie op het thema en de opzet van het onderzoek. Met betrokken leerkrachten wilde ik de volgende doelen bereiken:

1. de bestaande praktijk van godsdienst-/levensbeschouwelijk onderwijs in de school in kaart brengen (documentanalyse en observatieverslagen)
2. dataverzameling over de bekendheid met en waardering van (religieuze) verhalen bij leerlingen (vragenlijst)
3. dataverzameling over de bekendheid met religieuze verhalen bij betrokken leerkrachten (vragenlijst)
4. betrokken leerkrachten vertrouwd maken met werkwijzen van creatief levensbeschouwelijk leren (reflectieformulier).⁸

Om deze doelen te bereiken is een aantal activiteiten geïnitieerd en uitgevoerd, voor een deel door de onderzoeker alleen en voor een deel samen met de betrokken leerkrachten van beide scholen.⁹ Betrokken leerkrachten hebben vooral geparticipeerd in het oefenen en verfijnen van de werkwijzen in creatief levensbeschouwelijk leren en in het ontwikkelen van de draaiboeken voor het hoofdonderzoek.

Het eerste doel is bereikt door een aantal observaties te doen in enkele groepen 4 en 6 van beide scholen en door enkele documenten van de school te bestuderen.¹⁰

6 Vgl. hoofdstuk 6.

7 Vgl. PO-B3-2009 en W0-B3-2009, de brief aan leraren van beide scholen op 7 januari 2009.

8 Werkwijzen ontleend aan Van den Berg, Van Steenis & De Valk (red.) (2007). *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho. Vgl. Meijlink & Van den Berg (red.) (2008). *Stel je voor. De kunst van het beleven en ontmoeten. Identiteitsontwikkeling in de basisschool*. Utrecht: Marnix Academie / Utrechts Centrum voor de Kunsten.

9 Vgl. hoofdstuk 4.3 waarin de responsieve/interactieve methode voor praktijkonderzoek beschreven wordt. Vgl. Bakker & Heimbrock (Eds.) (2007). *Researching RE Teachers, RE Teachers as Researchers*, speciaal het artikel van Erna Zonne, 'Working with Religious Education Teachers as Co-Researchers', pp. 71-81.

10 In het verkenning heb ik in twee klassen 4 en twee klassen 6 op de Wonderboom geobserveerd. Op de Polsstok heb ik geobserveerd in één klas 4 en twee klassen 6. De uitkomsten van de observaties zijn verwerkt in paragraaf 5.4 en 5.5.

Het tweede doel werd bereikt door leerlingen een digitale vragenlijst te laten invullen (digitale vragenlijst).¹¹ Het derde doel door het invullen van een vragenlijst door leerkrachten.¹² En het vierde doel door leerkrachten uit de focusgroep kennis te laten maken met creatieve werkwijzen, ontleend aan het model 2007 en hun ervaringen en reflecties op een reflectieformulier te laten noteren.¹³

Tweede onderzoekjaar 2009-2010

Vanaf voorjaar 2009 heeft een focusgroep van respectievelijk drie leerkrachten op de Polsstok en vier leerkrachten op de Wonderboom geparticipeerd in de verkenning en later ook in het narratief ontwikkelingsonderzoek. Zeven fasen zijn te onderscheiden tussen april 2009 en juni 2010:

1. Verkenning werkwijzen

Van april tot oktober 2009 hebben de betrokken leerkrachten een zestal creatieve werkwijzen getest. Het was van belang dat de zij een grotere vertrouwdheid kregen met de werkwijzen, zodat zij in hun rol als co-researcher konden participeren in de opzet van het hoofdonderzoek in 2009-2010.

2. Verkenning Esternovelle

Van september 2009 tot januari 2010 zijn de leerkrachten van de focusgroep op de Polsstok en de Wonderboom geschoold in de literaire samenhang van de Esternovelle, de verschillende thema's daarin en de verschillende interpretatiemogelijkheden van deze novelle.

3. Maken van het eerste draaiboek.

In september en oktober 2009 is in samenwerking met betrokken leerkrachten van de Wonderboom en de Polsstok een draaiboek ontwikkeld voor de eerste onderzoekswEEK rond de Esternovelle.

4. OnderzoekswEEK 1.

Van november 2009 tot en met februari 2010 participeerden de betrokken leerkrachten uit de focusgroep op beide scholen in het uitvoeren van het empirisch onderzoek van de Esternovelle.¹⁴

11 Vgl. paragraaf 5.4.

12 Vgl. vragenlijst P0-V1-blkrv, maart 2009; en W0-V1-blkrv, maart 2009.

13 Vgl. PO-Wcw-lk-1-5; WO-Wcw-lk1-5 (Werkblad creatieve werkwijzen).

14 Voor opzet en methodische verantwoording van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek, zie hoofdstuk 4.4.

5. Verkenning Jozefsaga

In april 2010 is samen met betrokken leerkrachten op de Polstok en de Wonderboom de Jozefsaga verkend in een leerhuis.

6. Maken van het tweede draaiboek.

Van maart tot april 2010 is samen met betrokken leerkrachten een draaiboek ontwikkeld voor de tweede onderzoekswEEK rond de Jozefsaga.

7. OnderzoekswEEK 2.

Van maart tot en met juni 2010 participeerden de betrokken leerkrachten uit de focusgroep op beide scholen in het uitvoeren van het empirisch onderzoek rond de Jozefsaga.

5.3 De context voor levensbeschouwelijk leren op beide scholen

In deze paragraaf beschrijf ik op basis van documentanalyse in hoofdlijnen de sociaal-culturele context, de pedagogisch-didactische context en de godsdienstig-levensbeschouwelijke context op beide scholen.

De sociaal-culturele context

Basisschool de Polstok is een school op levensbeschouwelijke grondslag, die deel uitmaakt van DE Brede school in wijk DE in Amsterdam Zuidoost.¹⁵ Het Brede schoolconcept wordt vormgegeven samen met de As Soefa (islamitische basisschool) en de Bijlmerhorst (openbare basisschool). Op 1 oktober 2009 telde de Polstok 318 leerlingen, verdeeld over 18 groepen. In iedere klas zitten leerlingen van uiteenlopende etnische, culturele en religieuze achtergrond. De Polstok wil, zo schrijft de school in haar visiestuk, alle leerlingen een veilige plek bieden om te leren en hen ook uitdagen om zich te ontwikkelen tot open en betrokken wereldburgers. Er zijn 22 medewerkers aan de school verbonden. In het team weerspiegelt zich de veelkleurigheid van de schoolbevolking in Amsterdam Zuidoost.

Basisschool de Wonderboom staat in de wijk Nieuwland in Amersfoort. De Wonderboom is verdeeld over drie locaties. Locatie 'Waterkers' omvat de groepen 1 t/m 3; op locatie 'Zeldertse dreef' bevinden zich de groepen 4, 5 en een groep 5/6 en op locatie 'De Bonte Koe' zitten de kinderen van de groepen 6, 7 en 8. In totaal heeft De Wonderboom ruim 600 leerlingen. Er zijn ongeveer

15 De Polstok is geen klassieke protestants-christelijke school. De school maakt onderdeel uit van *Stichting Bijzonderwijs*, waarin oorspronkelijk 10 basisscholen participeerden die zichzelf profileerden als *oecumenische basisscholen*. In 2003 is de omslag van *oecumenische* naar *levensbeschouwelijke* scholen gemaakt. Daarmee kon beter uitdrukking gegeven worden aan de diversiteit aan levensbeschouwelijke achtergronden in het team, onder ouders en onder leerlingen.

50 medewerkers aan de school verbonden, die een weerspiegeling vormen van de leerlingpopulatie en van de bevolking in Amersfoort Nieuwland. Het team vindt het belangrijk dat alle kinderen gezien en erkend worden in hun eigenheid.

De pedagogisch-didactische visie en praktijk

Het motto van de Polsstok is: ‘Het meervoud van samen is toekomst.’ DE Brede school is gericht op het verbeteren van het onderwijs, van de leerprestaties van leerlingen en van het maatschappelijk perspectief voor leerlingen en hun ouders. In de brede school is sprake van samenwerking tussen school, ouders en ondersteunende organisaties op het terrein van zorg, welzijn, sport en cultuur. Elk kind van 4 tot 12 jaar is welkom op de school. De Polsstok houdt nauwlettend in de gaten welke nieuwe inzichten het onderwijs kunnen verbeteren. De school verwacht op deze wijze “leerlingen te vormen die een positieve bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij.”¹⁶ Deze uitspraak uit het visiedocument laat zien dat het team zich bewust is van de kwetsbare sociaal-economische en sociaal-culturele infrastructuur van de omgeving waarin de school staat. Vandaar de nadruk op de persoonlijke en sociale ontwikkeling van iedere leerling.

De Wonderboom wil een leergemeenschap zijn van jonge mensen en hun begeleiders. Niet alleen leren op cognitief gebied staat centraal, maar de totale ontwikkeling van ieder kind. Goed onderwijs speelt in de ogen van de school, in op de leervragen van het kind zelf. In school werken leerkrachten met coöperatieve werkvormen. Dit houdt in dat kinderen leren samen werken door middel van verschillende werkwijzen. Op deze manier raken alle leerlingen actief betrokken bij het leerproces. In het visiedocument stelt de Wonderboom dat leerlingen, door met andere leerlingen samen te werken, veel over zichzelf en de ander kunnen ontdekken, hun sociale vaardigheden ontwikkelen en vorderingen maken in hun leerprestaties.¹⁷ Op de Wonderboom wordt een balans gezocht tussen goede schoolresultaten en de persoonlijke vorming van leerlingen. In 2011 heeft de school haar visie aangescherpt.¹⁸ Zij verwoordt dit als volgt: “respect voor eigenheid, beroep op eigenaarschap en aandacht voor je eigen wijze”.¹⁹

De godsdienstig - levensbeschouwelijke visie en praktijk

De Polsstok is een school op levensbeschouwelijke grondslag die goed onderwijs wil bieden aan alle kinderen ongeacht hun culturele en religieuze achtergrond. In elke klas zijn leerlingen en leerkrachten afkomstig uit verschillende religieuze

16 Vgl. Het visiedocument van de Polsstok op www.polsstok.nl; Vgl. Ter Avest & Clement (2008) ‘*Samen school maken in DE Bijlmer. Culturele diversiteit en in schoolcultuur*’. Amsterdam-VU en Utrecht-UU.

17 Vgl. Het visiedocument van de Wonderboom op www.wonderboom@pcbo.amersfoort.nl;

18 De neerslag daarvan is te vinden in de schoolgidsen van 2011-2012 en 2012-2013.

19 Schoolgids Wonderboom, 2011-2012 en 2012-2013.

tradities (zoals christelijke, islamitische, hindoeïstische) en culturele tradities (waaronder Surinaamse, Afrikaanse, Marokkaanse en Nederlandse). De leerkrachten benadrukken in hun levensbeschouwelijk onderwijs, overeenkomstig het visiedocument van de school, de gelijkwaardigheid van alle tradities en het respect voor ieder kind en iedere leerkracht. Kinderen opvoeden en hen onderwijzen is volgens de school: het kind met alle mogelijkheden en talenten tot bloei laten komen, ook op levensbeschouwelijk gebied. Levensbeschouwelijk onderwijs wordt opgezet met behulp van thema's uit de methode *Hemel en Aarde*.²⁰ Het merendeel van de leerkrachten begint de dag met deze methode, maar het staat hen ook vrij om op een ander moment van de dag met het materiaal aan de slag gaan. Op de school worden feesten van verschillende religieuze tradities gevierd.²¹ Leerkrachten worden door een identiteitsbegeleidster toegerust om met de thema's uit *Hemel en Aarde* te werken.²²

De Wonderboom is een basisschool op algemeen christelijke grondslag. De school gaat er volgens het visiedocument van uit dat kinderen geschapen zijn naar Gods evenbeeld, dat wil zeggen dat kinderen goed en compleet zijn, zoals ze zijn. Alle leerkrachten beginnen de dag met een thema uit *Trefwoord*, een veelgebruikte methode voor het godsdienstonderwijs op protestanse basisscholen.²³ Veelal gebeurt dit in de vorm van een verhaal, vergezeld door een lied of een gebed. Aan de feesten van Pasen en Kerst wordt veel aandacht besteed. Door deze vieringen kunnen kinderen de betekenis van de feesten leren ervaren. Feesten van andere religieuze tradities worden niet gevierd. De bijbel is de bron van waaruit de Wonderboom de kinderen oriëntatie voor het leven biedt. De schoolbevolking, leraren en leerlingen, is gemengd van samenstelling. Op deze school is er een spanningsveld tussen leerkrachten en leerlingen met een christelijke levensbeschouwing en leerkrachten en leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. De school onderkent deze diversiteit en probeert in de levensbeschouwelijke vorming begrip en respect op te brengen voor andersgelovigen en andersdenkenden, zonder de prioritering voor de christelijke traditie als inspiratiebron op te geven.²⁴

20 *Hemel en Aarde* is een methode voor levensbeschouwelijk onderwijs, oorspronkelijk ontwikkeld voor katholieke basisscholen, maar tegenwoordig ook gebruikt binnen andere schooltypen voor bijzonder onderwijs. De methode wordt uitgegeven bij Kwintessens in Amersfoort. Vgl. hoofdstuk 1, de noten 12 en 19.

21 Feesten die gevierd worden zijn het Divalifeest, het Suikerfeest, Poeriem, Kerstfeest en Pasen.

22 Vgl. Van den Berg, 2004, visiedocument creatief levensbeschouwelijk leren binnen de scholen van Bijzonderwijs; Vgl. Pijl, Bouva & Van den Berg, verslagen van studiedagen met de scholen van Stichting Bijzonderwijs rond leerlijnen levensbeschouwelijk leren, 2008-2012. De Polsstok is onderdeel van deze stichting.

23 De methode *Trefwoord* is oorspronkelijk gemaakt voor het protestans-christelijk basisonderwijs. Ook deze methode wordt uitgegeven bij Kwintessens. Vgl. hoofdstuk 1, noot 12 en 19.

24 Vgl. de visie op levensbeschouwelijke vorming en identiteitsontwikkeling in het visiedocument van de Wonderboom.

Documentanalyse en observaties tijdens de verkenning van de context (fase 1) laten zien dat levensbeschouwelijk leren op beide scholen vooral aan de orde is bij de dagopening en dagsluiting (Wonderboom) of op een ander moment op de dag (Polstok). Tijdens deze ‘rituele momenten’ werkt de Polstok met de methode *Hemel en Aarde* en de Wonderboom met de methode *Trefwoord*. Beide methoden komen alleen op deze momenten aan bod. In de bestaande praktijk op beide scholen komt levensbeschouwelijk leren in relatie tot andere momenten op de dag, tot andere thema’s en andere vakken niet expliciet aan de orde. Daar ligt de aanleiding voor de probleemstelling zoals verwoord in hoofdstuk 1.2.

Beide scholen willen door deelname aan het narratief ontwikkelingsonderzoek ervaring opdoen met een creatieve en interactieve benadering van levensbeschouwelijk leren waarbij de leerling subject is. Zij hebben te kennen gegeven in de voorbereiding van het hoofdonderzoek een nieuwe praktijk van levensbeschouwelijk leren te willen gaan vormgeven. Dat vraagt van beide scholen een transformatie van een praktijk van levensbeschouwelijk leren gericht op kennisoverdracht vanuit een traditie naar een leerlinggerichte benadering, waarin leerlingen zelf religieuze verhalen leren onderzoeken en ontdekken. De focus op religieuze verhalen in het narratief ontwikkelingsonderzoek komt voort uit het feit dat religieuze verhalen een belangrijke rol spelen in de traditie waarbinnen beide scholen oorspronkelijk staan (de protestants-christelijke). Daarom vinden beide scholen het passend, gestimuleerd door deelname aan vorige onderzoeken en andere projecten vanuit het lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling, om een begin te maken met de ontwikkeling van een praktijk van leerlinggericht levensbeschouwelijk leren. In een dergelijke praktijk maken leerlingen kennis met levensbeschouwelijke en religieuze bronnen op een interactieve en creatieve wijze.²⁵

5.4 De bekendheid van leerlingen met (religieuze) verhalen

Het narratief ontwikkelingsonderzoek wil antwoord geven op de vraag hoe leerlingen van groep 6 van de basisschool betekenis verlenen aan en zin ontdekken in religieuze verhalen door die verhalen op een dialogische en metaforische wijze te interpreteren. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het nodig om te weten in welke mate de leerlingen van de beide scholen bekend zijn met (religieuze) verhalen. Daartoe is in het voorjaar van 2009 in samenwerking met de afdelingen ICT en kwaliteitszorg van de Marnix Academie een digitale

25 Vgl. hoofdstuk 1.1 en 1.2.

vragenlijst ontwikkeld.²⁶ Leerlingen van de groepen 4 en 6²⁷ van de Polsstok en van de Wonderboom hebben op de computer deze enquête ingevuld. De vragenlijst bestond uit zeven vragen.²⁸ In totaal hebben 185 leerlingen van twee groepen 4 en 6 van beide scholen de vragenlijst ingevuld. Met de resultaten van deze survey schets ik een beginsituatie waarop het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek kan aansluiten. Een aantal resultaten van de survey beschrijf ik in deze paragraaf. De uitkomsten van de vragenlijst zijn geordend op vraag en op groep per school.²⁹

1. Allereerst valt op dat alle leerlingen een gehoord of gezien verhaal konden terughalen uit hun herinnering en vervolgens dat verhaal ook konden beschrijven. De meeste verhalen waren op tv gezien of in de bioscoop (64 procent). 68 procent van de leerlingen houdt van spannende verhalen; de overige voorkeuren gaan uit naar verhalen met dieren, verhalen met vreemde wezens, liefdesverhalen en verhalen over de toekomst. Verhalen die de leerlingen de afgelopen tijd gezien en gehoord hadden, maakten de meeste leerlingen vrolijk en gelukkig en voor een klein deel bang en verdrietig.
2. Leerlingen van groep 4 gaan meer op in de wereld van het fictieve verhaal uit prentenboeken en animatiefilms dan leerlingen van groep 6.³⁰ Kinderen van groep 6 krijgen meer belangstelling voor boeken en films die informatie bevatten over de wereld om hen heen, over dieren en mensen die pijn hebben en over grenzen die mensen op het ene of andere gebied opzoeken of willen overschrijden.³¹ De wereld zoals die in elkaar

26 De digitale vragenlijst is ontwikkeld door de afdeling ICT en de resultaten zijn verwerkt door de afdeling kwaliteitszorg van de Marnix Academie en vastgelegd in een overzicht. Zie P0-VO-blrv en W0-VO-blrv (P0-VO-blrv = Polsstok Vooronderzoek -bekendheid van leerlingen met (religieuze) verhalen).

27 Het was oorspronkelijk de bedoeling om het hoofdonderzoek uit te voeren in een groep 4 en een groep 6 op beide scholen. Vandaar dat de enquête voor beide groepen ontwikkeld is. Het hoofdonderzoek is alleen uitgevoerd met een groep 6 van de twee betrokken scholen om twee redenen. Om niet teveel variabelen en data te verzamelen en omdat de focusgroep inschatte dat leerlingen van groep 6 al meer kunnen participeren in de diverse werkwijzen. Bij leerlingen van 9 à 10 jaar ontwikkelt zich op die leeftijd zowel hun binnenwereld als hun nieuwsgierigheid naar de buitenwereld. Vgl. Egan, 1997.

28 De zeven vragen zijn achtereenvolgens: 1. Heb je onlangs iets bijzonders meegemaakt op school of thuis? 2. Heb je onlangs een bijzonder verhaal gehoord of gezien? 3. Ik vind verhalen leuk die... 4. Ik houd het meest van ...verhalen. 5. Welke bijbelverhalen vind je mooi? 6. Hoeveel bijbelverhalen hoor je in de week? 7. Krijg je opdrachten bij de vertelde bijbelverhalen?

29 Vgl. de geordende resultaten onder PO-VO-blrv, groep 4; PO-VO-blrv, groep 6; WO-VO-blrv, groep 4, en WO-VO-blrv, groep 6. De data zijn opgenomen in het materieel dossier.

30 Verhalen die hen boeien zijn: De haspelnap, Spongebob, De hondenclub, Het huis Anubis, Noa het groene regenboogelfje, Pokemon, Tommie en Lotje, Kung fu Panda, Jip en Janneke, Ibbeltje, verhalen over dieren die grappig zijn, de tweelingclub, het meisje Bloom die merkt dat ze een fee is, over Tom en Tim die buiten spelen, over David en Goliath en over het kindje Jezus dat geboren wordt.

31 (Beeld)verhalen die kinderen van groep 6 noemden waren: Het verhaal over een illegaal meisje Amel, dat in Marokko geboren is en hier in Nederland haar eigen weg moet zoeken; Kruistocht in spijkerbroek; Peter Pan; Home alone; Balletclub de Zwaantjes; het verhaal van een meester die in een kikker verandert; Lena Lijstje; Draketranen

steekt, wekt hun belangstelling, maar leerlingen van groep 6 staan ook nog open voor fictieve verhalen.

3. De verschillen tussen voorkeuren voor bepaalde verhalen in Amsterdam Zuidoost en Amersfoort zijn niet bijzonder groot. In Amsterdam Zuidoost werden meer verhalen genoemd waarin 'kinderen van kleur' een rol spelen en waarin thema's als 'sociale ongelijkheid' en 'magie' voorkomen. Twee voorbeelden: Een meisje van groep 6 van de Polsstok had een film gezien 'over twee meisjes die precies op elkaar leken. De één was rijk en de ander arm. Ze waren hun leven zat en ze besloten hun leven te ruilen. Maar alles ging fout...' Een andere leerling van de Polsstok vertelt een verhaal dat haar broer vertelde over een vrouw, 'Bloody Mary'. 'Als je 3x haar naam noemde, werd je vervloekt'. Deze leerling was bang om te gaan slapen.
4. 60 procent van de leerlingen vindt dat ze voldoende bijbelverhalen krijgen aangeboden op de basisschool. Deze verhalen worden in de ogen van leerlingen spannender als ze verbonden worden met opdrachten.³² Veel kinderen van groep 6 vinden actieve opdrachten bij bijbelverhalen leuk en leerzaam. Dit beeld wordt bevestigd door mijn observaties in dezelfde groepen leerlingen in 2009.³³ Leerlingen noemen ook ervaringen en ideeën die zij opdoen bij het spelen van een rol in een verhaal of bij het verbeelden of schrijven van een eigen verhaal. Deze leerlingen vinden godsdienst/levensbeschouwing saai wanneer er niets met het vertelde of voorgelezen verhaal gebeurt. Daarnaast noemen deze leerlingen andere vormen van leren die zij spannender vinden zoals: vragen stellen, samen overleggen en samen praten.

Leerlingen op beide scholen hebben volgens de antwoorden op vraag 5 van de vragenlijst een voorliefde voor verhalen uit het Oude Testament. Bijbelverhalen die veel genoemd worden binnen de groepen 4 zijn: het verhaal van Adam en Eva, de Ark van Noach, Simson, David en Goliath en de geboorteverhalen van Mozes en Samuel. Deze verhalen vinden de leerlingen mooi. Voor leerlingen van de groepen 6 komen daar nog bij de verhalen over Abraham en Sara, over Daniël in de leeuwenkuil, Jona in de walvis en Ruth en Boaz, evenals verhalen over Pasen en de opstanding van Jezus in het Nieuwe Testament.

Om een illustratie te geven van de mate waarin leerlingen van groep 6 bekend

en kamilletee; Romana en Ragebol en Koen Kampioen.

32 Vgl. PO-VO-blrv, groep 6, bij vraag 7 en WO-VO-blrv, groep 6 bij vraag 7.

33 Bij de verkenning van de praktijk van levensbeschouwelijk leren op beide scholen heb ik in twee groepen 4 en twee groepen 6 op de Wonderboom observaties gedaan. Op de Polsstok heb ik observaties gedaan in één groep 4 en twee groepen 6. Eén van de punten in de observatielijst was of de leerkracht de leerlingen uitnodigde tot een activiteit als respons op de presentatie van een bijbelverhaal.

zijn met (religieuze) verhalen, geef ik de antwoorden op de zeven vragen weer van twee leerlingen van de Wonderboom en twee leerlingen van de Polsstok.

Wonderboom Leerling 1 (Bijzondere gebeurtenis): ‘Ja, zaterdag nog, bij atletiek. Ik heb al in november een jongen leren kennen, W. Ik ben verliefd op hem geworden en ik had hem al een hele tijd niet gezien, maar toen ik hem bij een atletiekwedstrijd zag was dat vet cool.’ (Verhaal gezien of gehoord): ‘Radeloos. Deze film heb ik bij een vriendin gezien. Het is een leuke film. Ik kan me nog alles herinneren. (Iets bijzonders uit): ...Paco’s vader ging dood en Yara kreeg anorexia. Het is een griezelige film en Yara is verliefd op Paco en die weer op Floor, maar uiteindelijk gaat Paco met Yara.’ (Een spannend verhaal): ‘For girls only. Emmy is verhuisd en wordt sindsdien lastiggevallen door de rode bende; die meiden maken haar zowat af en hun leider is de hartsvriendin van Emma.’ (Mooi bijbelverhaal): Ik ben niet zo’n type van godsdienst, ik hoor niet zo vaak bijbelverhalen maar het kerstverhaal vind ik wel mooi. Dat gaat over dat Jezus wordt geboren. Ik heb het gevoel dat ik er dan een minibroertje bij krijg.’

Wonderboom Leerling 2 (Bijzondere gebeurtenis): ‘Ik had een c voor spelling, niet echt bijzonder, maar ik heb normaal een d en nu een c en daar word je blij van.’ (Doorwerking): ‘Dat het eigenlijk heel goed is, voor mij dan, want ik heb bijles gehad en een schriftje waar je elke dag het woord “pakket” over moet schrijven en ook nog een papier met het woord ‘pakket’ met de woorden die je uit je hoofd moest spellen.’³⁴ (Verhaal gezien of gehoord): ‘Een verhaal over een man op de tv, het ging over een prinsje die jongetjes kuste en dat was heel grappig en je kreeg er de slappe lag van. (Bijzondere gebeurtenis): ‘...eerst werd hij gekust door een meisje, daarna door het broertje van haar en de kus gaf het jongetje een fijn gevoel.’ (Een spannend verhaal): ‘Verhalen in Grimm, allemaal sprookjes, als mijn moeder mij voorleest.’ Ook ‘Achtste groepers huilen niet’ over een jongen en een meisje die van voetballen houden en dan merkt zij dat ze kanker heeft.’ (Mooi bijbelverhaal): ‘kerstverhaal. Maria op een ezel en een heel dikke buik en dat ze in geen een herberg terecht zouden kunnen.’ (Niet mooi): ‘Dat Jezus aan het kruis wordt gehangen. Dat doet pijn als je aan het kruis wordt gehangen.’

Polsstok leerling 1 (Bijzondere gebeurtenis): ‘Ik heb me vader gezien na jaren. En me opa heeft een huis gevonden in Holendrecht. Hij is zelf ook blij dat hij een huis heeft gevonden maar hij heeft nog wat dingen nodig voor de keuken. Maar ik ben ook blij dat we dicht bij hem wonen.’ (Gezien of gehoord verhaal): ‘Ja, ik

34 In de weergave van uitspraken van leerlingen geef ik hun tekst weer zoals zij die geschreven hebben.

heb een film gezien over een jongen die een hond had gevonden en toen kwam de eigenaar het hondje weer ophalen en dat wilde het jongetje niet want anders was hij alleen; hij had alleen zijn moeder en met zijn moeder kon hij niks doen want zijn moeder was nogal saai en uiteindelijk mocht hij de hond houden.’ (Spannend verhaal): ‘Het verhaal over een meisje dat zich altijd moet optutten voor een klassenfoto. Het gaat over hoe overleef ik een gebroken hart. Ze heeft verkering en zoent voor het eerst. Haar stiefvader mishandelt haar en dat maakt me bang want ik heb zelf ook een stiefvader.’

Polstok leerling 2 (Bijzondere gebeurtenis): ‘Ik was op een woensdag naar een sportvereniging gegaan en toen zei de meester van sport wij gaan hockeyen, niet echt hockey, maar met een knuppel en een bal dat vond ik leuk, het was vet.’ (Gezien of gehoord verhaal): ‘De ark van Noch, het ging onweten en hij zei: ‘God heeft me gezegd dat we hier weg moeten maar het gaat onweten alle dagen en dan gaat het overstromen maar niemand geloofde hem en dus bouwde hij een soort schip om weg te gaan om een nieuw leven te beginnen. Hij nam alle dieren mee en leefde nog lang en gelukkig wat daarna gebeurt wordt vervolgd. De mensen geloofden hem niet en de dieren mochten mee.’ (Een spannend verhaal): ‘verhaal van Mees Kees en een pittig klasje. Hun juf is zwanger en ze kan niet meer werken omdat ze bijna gaat bevallen en dan komt er een stage meester, meester kees. Eerst was hij verlegen, later kon hij het goed vinden met de kinderen en de kinderen hoopten dat de bevalling heel lang zou duren want mees kees is heel leuk.’ (Mooi bijbelverhaal): de ark van Noach. (Niet mooi): de digi-juf. Wat zou je wensen: ‘Dat er nog een paar mensen uit de bijbelverhalen leefden en dat ze erover konden vertellen wat ze hebben meegemaakt en wat ze voelden tijdens de gebeurtenis.’

Twee dingen vallen op in deze vier korte beschrijvingen: 1) Leerlingen van de leeftijd van groep 6 kunnen zich verbinden met de beeldtaal van verhalen, of het nu over een verhaal op tv, in een film of uit een boek gaat. 2) Leerlingen van groep 6 kunnen situaties uit hun leef- en belevingswereld herkennen in vertelde of verfilmde verhalen en andersom.

De antwoorden van deze leerlingen laten ook zien dat verhalen belangrijk zijn voor hun persoonsvorming (het ontdekken van wie wij zijn) en voor kennismaking met en betekenisverlening aan de sociale en culturele wereld om hen heen. Dit inzicht uit de analyse de antwoorden op de vragen sluit aan op wat ik in de literatuur gevonden heb over het mythisch en romantisch verstaan van de werkelijkheid door leerlingen van 9 à 10 jaar oud (de onderzoekspopulatie).³⁵

35 Egan, 1990, 1992, 1997, 2005; Donaldson, 1978.

Verhalen worden daarin beschreven als dragers van emotionele en waarden geladen betekenissen.³⁶

5.5 De bekendheid van leerkrachten met (religieuze) verhalen

De betrokken leerkrachten van beide focusgroepen kregen in het voorjaar van 2009 een vragenlijst voorgelegd, zodat de onderzoeker/ik een beeld kon krijgen van hun bekendheid met (religieuze) verhalen.³⁷ Aan de leerkrachten van groep 6 werden zeven vragen voorgelegd. In deze subparagraaf duid ik de vergelijking van de antwoorden resultaten op de vragenlijst.

- Alle leraren antwoordden positief op de vraag of verhalen een belangrijke rol spelen in de constructie van hun levensverhaal. Het betreft vooral verhalen over betekenisvolle figuren (vader, opa, moeder) en verhalen over belangrijke kruispunten in het leven (geboorte, periode van ziekte of verlies, het vinden van een partner). Verhalen uit uiteenlopende culturele en religieuze bronnen hebben het blikveld van deze leerkrachten verruimd en hun kennis over de wereld vergroot. Motieven uit die verhalen raken aan thema's in het eigen leven. Wat opvalt is dat met name bijbelverhalen een belangrijke rol spelen voor de leerkrachten uit de focusgroep op deze twee scholen. Zowel sociaal-emotionele thema's (de broers die Jozef in de steek laten), morele thema's (de tien geboden als regels die het leven vormgeven), als existentiële/spirituele thema's (staan voor wat je gelooft bij het verhaal van Daniël in de leeuwenkuil) worden benoemd.
- Bij de tweede vraag ligt de nadruk op de betekenis van religieuze verhalen voor het levensverhaal van de leerkracht. In de antwoorden op deze vraag valt op dat zowel spirituele/existentiële noties worden genoemd (behoefte aan geborgenheid en verandering) als steun bij morele keuzes (iedereen is gelijkwaardig, maar hoe handel je daarnaar? Tot hoever kun je opkomen voor jezelf (autonomie) zonder een ander te schaden?). Een derde thema bij de antwoorden op deze vraag is de ruimte die leerkrachten willen geven aan dromen en verbeelding.
- Deze leerkrachten hebben vooral thuis en op school verhalen uit de bijbel leren kennen. Ze werden verteld op vaste momenten van de

36 Vgl. hoofdstuk 1.3; hoofdstuk 2.6-2.8; hoofdstuk 3.6-3.8.

37 Vgl. PO-V1-blkrv, maart 2009 en WO-V1-blkrv, maart 2009. Zeven vragen: 1. Spelen verhalen een belangrijke rol in jouw biografie? 2. Spelen religieuze verhalen een belangrijke rol daarin? 3. Met welke bijbelverhalen heb jij affiniteit en met welke niet? 4. Welke ervaring heb je met het vertellen van bijbelverhalen aan kinderen? 5. Wat merk jij over het ontvankelijk zijn van kinderen voor bijbelverhalen? 6. Merk je verschillen tussen kinderen in hoe zij reageren op bijbelverhalen? 7. Welke vragen en behoeften heb jij met betrekking tot het presenteren van religieuze verhalen aan kinderen?

dag. Deze verhalen uit hun jeugd worden nu in een hedendaagse context geïnterpreteerd vanuit een duidelijke behoefte aan persoonlijke betekenisgeving. De leerkrachten blijken positieve affiniteit te hebben met emotiegeladen en waardengeladen verhalen. Er is negatieve affiniteit met religieuze verhalen, waar geweld in voorkomt.

- De vierde vraag gaat over de ervaring met het vertellen van verhalen. De leerkrachten raken enthousiast wanneer het hen lukt beeldend te vertellen en te visualiseren wat zij vertellen. Als zij zelf 'iets hebben' met een verhaal of als zij erin slagen een goede activiteit te verbinden met een verhaal, geeft hen dat voldoening. Een vertelling van een bijbelverhaal is in hun ogen geslaagd, wanneer kinderen een achterliggende waarde of gedachte gaan begrijpen. In de perceptie van deze leerkrachten worden leerlingen sensitief voor religieuze verhalen wanneer het hen lukt om (ik vat samen):

1. Leerlingen actief bij het nagesprek te betrekken
2. Aanwezige kennis actief te verbinden met nieuwe kennis
3. Levendig te vertellen met behulp van platen of beelden
4. Een luister- en respons houding bij leerlingen te wekken
5. Leerlingen te raken met (voor)beelden
6. Leerlingen een verhaal te laten ontdekken door drama, beelden, zang of muziek.

In de perceptie van deze leerkrachten zijn jonge kinderen ontvankelijker voor verhalen en zijn oudere kinderen beter in staat om vragen te stellen aan een verhaal (vanaf groep 5/6). Betrokken leerkrachten onderkennen dat er grote verschillen zijn in hun groepen. Er zijn leerlingen die een verhaal al kennen en leerlingen die andere verhalen kennen. Er zijn leerlingen die openstaan voor een verhaal en erover na willen denken en er zijn leerlingen die ontvankelijk zijn voor de beeldtaal van verhalen. Opvallend is dat kinderen die thuis of in de kerk een bijbelverhaal anders geïnterpreteerd horen, in een schoolcontext vaak met gespitste oren zitten te luisteren.

De laatste vraag in de vragenlijst informeert naar de behoefte tot uitbreiding van manieren om religieuze verhalen te presenteren. Diverse leerkrachten geven in hun antwoord op deze vraag aan dat zij zoeken naar mogelijkheden om ook de kinderen in de klas zónder religieuze achtergrond te bereiken. Het is voor alle leerlingen een verbreding van hun horizon als zij kennis maken met de beeldtaal van religieuze verhalen. Daarnaast willen deze leraren graag beter leren vertellen, creatieve werkwijzen leren gebruiken, evenals meer beeldmateriaal. Tevens willen zij leren om het vertelde te visualiseren en zouden zij de leerlingen graag uitdagen om scherper na te denken over religieuze verhalen.

Deel B

5.6 Een model voor creatief levensbeschouwelijk leren (2007)

In 2007 heeft een groep lerarenopleiders, onderzoekers en identiteitsbegeleiders op basis van een groeiende behoefte aan een andere benadering van levensbeschouwelijk leren op de basisschool, een leerlinggericht model ontwikkeld.³⁸ In dit model worden leerlingen als subject van levensbeschouwelijk leren serieus genomen. Verondersteld wordt dat leerlingen in interactie met elkaar levensbeschouwelijke thema's en vragen kunnen onderzoeken en levensbeschouwelijke bronnen kunnen leren lezen en interpreteren.³⁹ Betekenisverlening aan levensbeschouwelijke bronnen ontstaat in de tussenruimte tussen levensvragen van leerlingen én existentiële en religieuze thema's uit religieuze bronnen.⁴⁰ 'Levensbeschouwelijk leren' werd in het model 2007 omschreven als: 'het zoeken en vinden van zin en betekenis in de interactie van leerlingen met levensbeschouwelijke bronnen'.⁴¹ Leerlingen ontdekken zin en betekenis in een veelvoud van ontmoetingen met andere mensen en met culturele/religieuze bronnen en ontwikkelen zo een persoonlijke levensvisie, levensstijl en levenshouding.

Deze visie op levensbeschouwelijk leren uit 2007 werd destijds betiteld als 'creatief levensbeschouwelijk leren'. Dit model is met het oog op het vertrouwd raken van leerkrachten met levensbeschouwelijk leren in interactie met religieuze verhalen geoperationaliseerd in een zestal 'verhalende, beeldende en dramatische werkwijzen.' Betrokken leraren van beide scholen hebben in overleg met de onderzoeker vanuit hun kennis en ervaring een coöperatieve leeromgeving ingericht waarbinnen zij deze zes werkwijzen hebben geoefend met het oog op het te ontwikkelen narratief ontwikkelingsonderzoek.

Beschrijving van het model uit 2007

Vijf kernbegrippen stonden in model 2007 centraal: levensbeschouwing, leren, interactie, creatie en interpretatie. De eerste twee kernbegrippen zijn in hoofdstuk 1 gedefinieerd, het derde in hoofdstuk 2, het vierde in hoofdstuk 3 en het vijfde in hoofdstuk 4.⁴² In de didactische uitwerking van het model 2007 zijn de zeven dimensies, waarin Smart in zijn fenomenologische studies

38 Van den Berg, Van Steenis & de Valk, 2007.

39 Alma, 2005, 2007, 2009, 2011; Egan, 1990, 1992, 1997, 2005, 2010; Stern, 2006, 2007, 2009.

40 Schweitzer, 2000; Egan, 2005; Oberthür, 1998/2004; Roebben, 2007. Vgl. hoofdstuk 1.3 waarin de krachtige leeromgeving wordt gekarakteriseerd als een ruimte voor onderzoekend leren (reflectief), voor creërend leren (creatief) en voor dialogisch leren (interactief).

41 Van den Berg, Van Steenis & De Valk, 2007; Alma, 2005.

42 Vgl. hoofdstuk 1.3, excurs 1; Vgl. hoofdstuk 2.2 aan het einde; Vgl. hoofdstuk 3.9 en 4.2.

het begrip ‘levensbeschouwing’ uiteenlegt, op eigen wijze verwerkt.⁴³ In deze vertaalslag naar het onderwijs is met name aan vier van de zeven dimensies aandacht besteed: de rituele, de morele, de ervarings- en de verhalende dimensie. In de verkenning en in het hoofdonderzoek richt ik me op de verhalende dimensie van levensbeschouwing. Op drie manieren komt deze dimensie tot uitdrukking in deze studie.

- a. In de zes werkwijzen beschreven in het vervolg van deze paragraaf
- b. In de literaire/verbale, beeldende en ludieke expressies van leerlingen in het narratief ontwikkelingsonderzoek, waarin zij in creaties reageren op de aanspraak van een religieuze verhaal
- c. In de interacties en reflecties van de leerlingen in het hoofdonderzoek.⁴⁴

In de verkenning van de werkwijzen staat de *verhalende* dimensie centraal, omdat deze studie gaat over betekenisverlening aan religieuze verhalen door leerlingen. De kernbegrippen interactie, creatie en interpretatie beschrijf en visualiseer ik in onderstaande alinea’s.

-De term ‘interactie’ omschreven wij in 2007 als ‘de wisselwerking tussen de leerling en een levensbeschouwelijke bron’.⁴⁵ Conceptueel sloot die omschrijving aan op het triadisch model voor interactief leren van Imelman, waarin de interactie tussen leerling, leraar en leerinhoud centraal stond.⁴⁶ Dit triadisch model had zowel betrekking op de relaties tussen betrokkenen (leerling, leraar, bron) als op de betekenisverlening binnen die relaties aan de leerinhoud. In studies van Schaap is het model van interactief en dialogisch leren voor het domein levensbeschouwing verder uitgewerkt.⁴⁷

In 2007 stond de triade leerling, leraar, leerinhoud ons helder voor ogen, maar nog niet de triade leerling, leerling en leerinhoud. In de jaren 2008-2009 is vanuit het werken met het model 2007 de dialoog tussen leerlingen en tussen leerlingen en leerstof meer op de voorgrond komen te staan.⁴⁸ Nader conceptueel onderzoek naar vormen van ‘goede dialoog’ tussen leerlingen en tussen leerlingen en een levensbeschouwelijke bron (leerinhoud) was gewenst. Dit conceptueel onderzoek is uitgevoerd in hoofdstuk 2.

-De term ‘creatief’ definieerden wij in 2007 als: het vermogen van leerlingen (in woord, beeld, klank of beweging) om inventief te reageren op de aanspraak van

43 Smart, 1998; Deze indeling in zeven dimensies kwam reeds ter sprake in hoofdstuk 1.3; Vgl. ook Van den Berg, Van Steenis & De Valk, 2007, hoofdstuk 1 en hoofdstuk 5.

44 Vgl. hoofdstuk 6.5; Vgl. hoofdstuk 7.5 en 7.6; Vgl. hoofdstuk 8.5 en 8.6.

45 Van den Berg, Van Steenis & De Valk, 2007.

46 Imelman, 1979, 1986.

47 Schaap, 1985, 1994, 2001; Vgl. Mercer, 1999.

48 Zie hoofdstuk 2.5 over de vijf vormen van ‘goede dialoog’.

een levensbeschouwelijke bron. In die creatieve reacties werd een beroep gedaan op hun vermogens tot vertellen, verbeelden, spelen en muziek maken. Dat proces werd in 2007 met het werkwoord 'symboliseren' aangegeven.⁴⁹ In 2008-2009, het eerste jaar van het narratief ontwikkelingsonderzoek (hoofdonderzoek), is in samenwerking met de twee betrokken basisscholen een ontwerp gemaakt voor een vorm van leerlinggericht interactief en creatief levensbeschouwelijk leren.⁵⁰ In het eerste jaar van het narratief ontwikkelingsonderzoek ontstond er in de praktijk de behoefte aan grondige reflectie op de beeldtaal van religieuze verhalen (leerinhoud). In die theoretische verkenning is het werkwoord *symboliseren* vervangen door *metaforiseren*. Dit werkwoord geeft aan dat het draait om het leren lezen, begrijpen en interpreteren van de beeldtaal van een religieus verhaal. In dat eerste jaar zijn ook de relaties tussen het interpreteren van religieuze verhalen en betekenisverlening en zingeving aan deze verhalen uitgediept.⁵¹ Het werd inzichtelijk dat leerlingen hun eigen verhouding tot de beeldtaal van deze verhalen dienen te ontwikkelen, willen zij deze verhalen individueel en samen kunnen interpreteren en er betekenis en zin in kunnen ontdekken. Conceptueel onderzoek naar de kernbegrippen: beeldtaal van een religieus verhaal, interpretatie, betekenis en zin is respectievelijk in het tweede en derde theoretische hoofdstuk van deze studie uitgevoerd.

5.7 De verkenning van creatieve werkwijzen

Leerlingen kunnen tot persoonlijke en gezamenlijke betekenisverlening en zinontdekking komen in hun kennismaking met religieuze verhalen, wanneer zij door het verhaal worden aangesproken en uitgedaagd om eigen responsies te geven en eigen interpretaties te ontwikkelen in de vorm van creaties. Conceptueel vraagt dit om een nadere doordenking van een hermeneutische theorie waarin de eigen stem van de leerling in het zoeken van zin en betekenis in interactie met religieuze verhalen centraal staat, en waarin ruimte is voor de ontwikkeling van eigen interpretaties. Voor dat doel is in het methodologisch hoofdstuk de figuur van de hermeneutische spiraal ontwikkeld.⁵² Deze figuur maakt helder dat nieuwe interpretaties van religieuze verhalen mogelijk zijn, omdat deze verhalen meerduidig zijn en omdat interpretatie in steeds wisselende contexten een open proces is.⁵³ In de verkenning ligt de focus op werkwijzen die de verbeelding, creativiteit en sensitiviteit voor beeldtaal van de leerlingen stimuleren, als ook hun vaardigheid

49 Smart, 1998; Van den Berg, Van Steenis & De Valk, 2007.

50 Vgl. hoofdstuk 6.2.

51 Vgl. voor de theoretische exploratie van 'de beeldtaal van religieuze verhalen' hoofdstuk 2.6-2.8; voor de theoretische exploratie van 'betekenis' en 'zin' zie hoofdstuk 2.1, 2.11, 3.1 en 3.12.

52 Vgl. hoofdstuk 4.2.

53 Vgl. hoofdstuk 4.3.

tot samenwerken in dialogiseren.⁵⁴ Het religieuze verhaal dat aan de orde is, wordt verkend met een verhalende, beeldende of dramatische werkwijze. Door deze werkwijzen kunnen leerlingen de zeggingskracht van een verhaal ontdekken en daar hun eigen creatieve responsies op geven. De ontwikkeling van de vermogens tot metaforiseren en dialogiseren is cruciaal voor het leren verstaan van de beeldtaal van een religieus verhaal. Deze beeldtaal wordt geïnterpreteerd door de leerlingen in hun creatieve en interactieve expressies.⁵⁵

Zes creatieve werkwijzen

Op grond van het model uit 2007, aangescherpt door studie en reflectie in de periode 2007-2009, zijn zes werkwijzen ontwikkeld die het leerkrachten in staat stellen om leerlingen te begeleiden in het interactief en creatief interpreteren van religieuze verhalen.⁵⁶

Verhalende werkwijze 1

- a. Groepjes maken en een coöperatieve werkwijze kiezen⁵⁷
- b. Verhaal kiezen (*Trefwoord/Hemel en Aarde*)
- c. Begin verhaal vertellen, voorlezen of laten zien
- d. Leerlingen vragen laten bedenken (in groepjes): welke vragen heb je bij...?
- e. Leerlingen in dialoog laten gaan over hun vragen bij dit fragment
- f. Leerlingen uitnodigen om volgens hun idee/beeld het verhaal verder te schrijven
- g. Leerlingen vragen hun eigen verhaal in een groepje voor te lezen
- h. Leerlingen laten benoemen wat hen opvalt in het verhaal van de ander
- i. Leerlingen het religieuze verhaal in zijn geheel voorleggen/tonen
- j. Leerlingen laten bespreken wat ze van het verhaal vinden zoals het verteld wordt in de bijbel
- k. Leerlingen laten nadenken over verschillen of overeenkomsten tussen hun eigen verhaal en het verhaal uit de bijbel
- l. Leerlingen enkele gedachten laten opschrijven over die verschillen of overeenkomsten

Verhalende werkwijze 2

- a. Groepjes maken en coöperatieve werkwijze kiezen
- b. Verhaal kiezen (*Trefwoord/Hemel en Aarde*)
- c. Verhaal vertellen /voorlezen (leerkracht)

54 Vgl. hoofdstuk 3.12.

55 Vgl. hoofdstuk 3. 2 en 3.3; Thijs, 2001; Steiner, 1990.

56 De werkwijzen zijn ontwikkeld in mijn praktijk als docent en trainer levensbeschouwelijke educatie. Vgl. noot 59.

57 De stappen zijn beschreven vanuit de rol van de leerkracht.

- d. Leerlingen lezen in groepje van vier in koppels van twee het verhaal nog een keer hardop
- e. Leerlingen praten samen over wat de kern is van dit verhaal (waar gaat het over?)
- f. Leerlingen delen met elkaar wat zij als kern hebben verwoord en geven commentaar op wat de anderen hebben verwoord. (Wat herken je, wat herken je niet?)
- g. Leerlingen praten over de betekenis van dit verhaal voor hen: herkenning of vreemd zijn
- h. Leerlingen schrijven de betekenis die zij aan het verhaal geven, in enkele zinnen op
- i. Leerlingen schrijven een brief aan een ander kind (broertje, zusje, neefje, nichtje) waarin ze vertellen wat dit verhaal voor hen betekent
- j. Leerlingen lezen hun brief aan de anderen voor; deze geven één reactie: wat vinden ze mooi in de brief?
- k. Leerlingen praten met elkaar over de vraag: wat zou dit verhaal voor een kind in de eigen tijd (anno nu) kunnen betekenen?
- l. In de grote kring vertellen enkele leerlingen wat dit verhaal voor kinderen nu zou kunnen betekenen.

Beeldende werkwijze 1

- a. Groepjes maken en coöperatieve werkwijze kiezen
- b. Verhaal kiezen (*Trefwoord/Hemel en Aarde*)
- c. Verhaal vertellen/voorlezen/tonen.
- d. Kinderen luisteren met de ogen dicht en proberen voor zich te zien welke beelden het verhaal oproept
- e. Kinderen tekenen in een stripverhaal de beelden die ze voor zich zien bij het verhaal dat verteld wordt. In wolkjes geven ze ook tekst aan de personages
- f. Het verhaal wordt nog een keer hardop gelezen door de kinderen in het groepje
- g. Kinderen maken met lijnen en kleuren een responsie in beeldvorm op het gelezen verhaal. Ze maken in kleuren, lijnen, verhoudingen en vormen zichtbaar wat hen raakt in de interacties tussen de personages in een verhaalscène
- h. Leerlingen vertellen aan elkaar over de responsieve beelden die ze gemaakt hebben
- i. Leerlingen leven zich in, in één bepaalde handeling van de held en tekenen/schilderen wat ze hem of haar mee zouden willen geven
- j. Leerlingen wisselen uit waarom ze dit aan ... mee willen geven en wat ze hopen dat dit voor effect heeft.

Beeldende werkwijze 2

- a. Groepjes maken en coöperatieve werkwijze kiezen

- b. Verhaal kiezen (*Trefwoord/Hemel en aarde*)
- c. Verhaal vertellen/voorlezen/ tonen
- d. Leerlingen werken met grote lege vellen en tekenen of schilderen spontaan tijdens het vertellen de personages in geuren en kleuren
- e. Leerlingen presenteren in groepjes hun eerste schetsen. De anderen stellen vragen
- f. Leerlingen kiezen één 'sprekende' tekening eruit van een personage, en nemen deze als startpunt voor een 'dialogoog in beelden'
- g. Leerlingen onderzoeken in beelden andere mogelijkheden van hun held in interactie met de antagonist (tegenspeler), met helpers en tegenstrevers
- h. Leerlingen kiezen de mooiste van die alternatieve handelingen uit en laten die zien aan hun medeleerlingen in de groep
- i. Leerlingen kiezen hun mooiste beeld uit en hangen dat aan de wand in de klas
- j. Leerlingen leiden elkaar rond langs een serie beelden in de klas.

Dramatische werkwijze 1

- a. Leerlingen zitten in een halve cirkel, met één lege stoel geplaatst vóór die cirkel
- b. Leraar vertelt scène uit groter verhaal. Wie komen er in voor? Aan wie zou je iets willen vragen?
- c. Leerlingen bedenken vragen aan een personage naar keuze (eerst bestand personage uit verhaal)
- d. Leraar nodigt leerlingen uit om in de huid van dat personage te kruipen en te antwoorden. Hij of zij doet dat zelf even voor, gaat zitten en zegt dan: 'Ik als... vind... denk... voel...'
- e. Er kunnen meerdere kinderen om de beurt naar de stoel gaan om een antwoord op de vraag te geven als het gekozen personage.
- f. Na een serie antwoorden vraagt de leraar: wat zijn we nu meer te weten gekomen over ... door al deze reacties?
- g. Er kan weer een personage op de lege stoel verschijnen, wellicht ook een personage die niet in het verhaal voorkomt maar die wel iets interessants over de andere personages of over de situatie die aan de orde is kan vertellen.
- h. Na drie rondes sluit de leraar het werken met de stoel af.
- i. In de viertallen wordt het verhaal uit de bijbel (de scène) door de leerlingen gelezen. De leerlingen laten de verschillende personages die op de stoel gezeten hebben nog even de revue passeren. Wat vonden ze opvallend aan het spel van...
- j. Leerlingen schrijven een kort verhaal over het verhaal dat ze net gelezen hebben, in het licht van de gespeelde scène (Gedachten, gevoelens, beelden die er uitspringen voor hen).

Dramatische werkwijze 2

- a) Leerlingen zitten in groepjes van vier
- b) Verhaal wordt voorgelezen. Rollen worden benoemd (vier rollen)
- c) Leerlingen gaan in groepjes aan de slag
 - Wie neemt welke rol?
 - Wat gaat hij of zij zeggen? (eigen woorden)
 - Benoemen waar het in deze scène over gaat
 - Oefenen met houding, loop, blik, iets bijzonders van jouw personage
- d) Improvisaties van spelers op speelveld met kring van stoelen er omheen
- e) Andere leerlingen kijken vanuit hun rol naar het spel. Wat valt op?
- f) Als alle groepjes gespeeld hebben, keren de leerlingen eerst naar hun eigen groepjes terug
- g) Leerlingen schrijven eerst voor zichzelf op wat het spelen hen heeft gedaan.
- h) Leerlingen delen met elkaar de belangrijkste gevoelens en gedachten
- i) Leerlingen brengen onder woorden of laten in bewegingen zien hoe ze nu naar hun personage kijken. Hebben ze het personage beter leren kennen of is het vreemder voor hen geworden?
- j) Leerlingen komen in de grote kring. Leerlingen stellen vragen aan een leerling die dezelfde rol speelde en geven iets terug wat ze mooi of gek vonden.

De zes beschreven werkwijzen zijn ontwikkeld en uitgevoerd in mijn professionele praktijk als docent levensbeschouwelijke educatie. Deze praktijk is een spelpraktijk op het gebied van bibliodrama, een vertelpraktijk in het werken met religieuze verhalen en een leerhuispraktijk waarin het samen onderzoeken van religieuze verhalen centraal staat. In die leerhuispraktijk is de methodiek van de midrasj, het vragend, verbeeldend en dialogisch onderzoeken van religieuze verhalen ontwikkeld.⁵⁸ De ontwikkelde werkwijzen zijn voor de leerkrachten in de focusgroepen op maat gemaakt voor de verkenning in een coöperatieve leeromgeving van een religieus verhaal.

5.8 Ervaring met en reflectie op de zes creatieve werkwijzen

Betrokken leerkrachten uit beide focusgroepen hebben zich vertrouwd gemaakt met het model 2007 door bovenstaande werkwijzen te gebruiken. Om hun ervaringen en reflecties vast te leggen en te analyseren is een werkblad 'verbinding religieus verhaal en creatieve werkwijze' gemaakt.⁵⁹ Op grond van analyse

58 Vgl. Hogerzeil & Van den Berg, 1996; Agten, 2007; Van der Harst, Van den Berg & Fortuin-Van der Spek, 2007; Van den Berg, Fortuin-Van der Spek, Van der Harst & Wassink, 2011; Vgl. Van den Berg, Van der Sluis & Van Uden, 1985.

59 Vgl. P0-Wcw-lk-1-4 en W0-Wcw-lk-1-4, werkblad augustus 2009. (Wcw= Werkblad creatieve werkwijze).

en interpretatie van deze werkbladen beschrijf ik enkele ervaringen van de leerkrachten met deze werkwijzen, te weten de verhalende, de beeldende en de dramatische werkwijzen. Tevens verbind ik hun ervaring met enkele persoonlijke observaties en reflecties als onderzoeker.

Ervaring en reflectie rond de verhalende werkwijzen.

- a. Leerlingen van de groepen 6 reageren anders op het vertellen van een verhaal dan op het voorlezen ervan. Bij het vertellen lijkt hun voorstellingsvermogen (verbeelding) meer geactiveerd te worden. Betrokken leerkrachten namen waar dat leerlingen aandachtig luisteren, wanneer er verteld of voorgelezen wordt. Bij het voorlezen maakt het uit of de leerkracht interactief voorleest, dat wil zeggen af en toe stopt en vragen stelt bij wat voorgelezen is, zodat leerlingen gaan nadenken over een scène of een handeling van een personage, of dat de leerkracht ononderbroken voorleest. In een groep 6 op de Polstok kwam tijdens het voorlezen van het verhaal van Noach de vraag op hoe Noach voor alle dieren een ruimte kon maken. Leerlingen kwamen met allerlei suggesties en verzamelden en expliciteerden met elkaar op dat moment hun kennis over dieren.
- b. Ook namen de leerkrachten van de groepen 6 waar dat leerlingen samen vragen kunnen bedenken aan personages en situaties in een verhaal. Op het moment dat zij vragen bedenken, stellen zij zich de personages en situaties ook daadwerkelijk voor en leven zij zich in in deze personages en situaties. Door het bedenken van vragen raken de leerlingen als vanzelf betrokken bij een verhaal. Het type vragen kan variëren: nadenkvragen, inlevingsvragen, associatievragen, gevoelsvragen (vragen die een beroep doen op het zich gevoelsmatig inleven in of zich iets voorstellen bij) en handelingsvragen (wat zou Noach kunnen doen als hij...?).
- c. Een derde gemeenschappelijke ervaring in beide focusgroepen was dat leerlingen van groep 6 zich weliswaar kunnen inleven in een verhaal, maar nog niet zomaar een verhaal kunnen betrekken op de wereld om hen heen of op zichzelf. In het werken met de eerste verhalende werkwijze viel op dat leerlingen het een uitdaging vinden een verhaal dat voor een deel verteld is, verder te schrijven. Daarbij wordt hun verbeelding geactiveerd. De leerkrachten vinden de brieven (literaire creaties) van leerlingen aan een verhaalfiguur en de taal die zij daarin gebruiken soms verrassend.

Ervaring en reflectie rond de beeldende werkwijzen.

- a. Bij één van de leerkrachten kregen de leerlingen de opdracht een schilderij te maken. Het verhaal werd voorgelezen. 'Als ik een vraag

stelde, stak bijna iedereen zijn vinger op', merkte de leerkracht op. Het verhaal dat voorgelezen werd, was het verhaal van Abraham en Sara die te horen kregen dat zij een zoon zouden krijgen (Gen 21:1-7).⁶⁰ Vervolgens maakten de leerlingen een schilderij en daarna werd hen gevraagd iets aan elkaar te vertellen over hun schilderij. De leerkracht deed aan de hand van een tekening eerst voor wat je zou kunnen vragen aan elkaar. De leerlingen mochten daarna vragen stellen bij het schilderij van een van de anderen in het groepje. De leerkracht kreeg op deze manier zicht op het waarnemingsvermogen en voorstellingsvermogen van de leerlingen. 'Het grappige van het schilderen is dat je ziet hoe de leerlingen zich voorstellen dat Abraham en Sara eruit zien.'⁶¹ De leerkracht nam ook een levendige interactie waar tijdens het spreken over de schilderijen en zag dat de leerlingen echt belangstelling hadden voor het schilderij van een andere leerling. Door het schilderen konden de leerlingen 'uiten wat zij moeilijk onder woorden konden brengen'. En door de dialoog daarover zochten leerlingen ook naar woorden om uit te drukken wat zij precies bedoelden. Door het verbeelden en verwoorden vonden ze eigen woorden bij het verhaal omdat zij zich moesten voorstellen hoe Abraham en Sara eruit zagen en hoe hun omgeving eruit zag. 'Het is mooi om te zien dat een verhaal meer voor hen gaat leven, omdat zij het echt voor zich gaan zien.'

Ervaring en reflectie rond de dramatische werkwijzen.

- a. Een leerkracht had een werkblad gemaakt voor de leerlingen, waardoor zij konden nadenken over de vraag aan welke personages uit het verhaal ze iets wilden vragen.⁶² Op dat blad konden zij opschrijven wat zij van het bijbelverhaal vonden en konden zij hun overige vragen noteren. Daardoor werd een eigen verbinding gelegd met het verhaal en werden ideeën verzameld voor een 'spel met de stoel.' Het betrof een verhaal van de profeet Amos (Amos 8). Dit verhaal stond op een cd en de kinderen luisterden heel aandachtig naar de vertelstem. Het verhaal uit Amos 8 speelde zich af op de markt en op de cd waren geluiden van de markt te horen. De dag ervoor hadden de kinderen al kennis gemaakt met de profeet Amos. Voordat de leerkracht met de nieuwe opdracht begon, liet zij de kinderen eerst het verhaal van twee dagen geleden opnieuw vertellen. Door naar die verhalen te luisteren zag zij dat veel kinderen zich erbij betrokken voelden. De gevoelens van de diverse personages

60 Het bijbelverhaal werd voorgelezen uit de methode *Trefwoord*.

61 W0-Wcw-1k-2.

62 Vgl. dramatische werkwijze 1.

waren te horen in hun stemmen. In groepjes van vier werd het vertelde verhaal besproken. Alle kinderen in de tafegroepjes zeiden er wat over en schreven de belangrijkste dingen op. Bijvoorbeeld dat er veel arme mensen waren in het verhaal en hoe de leerlingen zich voorstelden dat zijzelf daarbij zouden horen. Veel kinderen hadden geen begrip voor de marktkoopman in het verhaal. Ze konden zich goed inleven in Amos en koppelden zijn handelen aan hun eigen wereld bij de vraag van de juf: 'Heb ik het wel eens voor iemand opgenomen?' Enkele verhalen werden hardop voorgelezen. De kinderen luisterden naar elkaar en reageerden op elkaar. Daarna kregen ze de opdracht zelf vragen te maken en in het spel erna bleek dat zij dit soms heel verrassende vragen waren. De kinderen zaten tijdens het spel in een kring met in het midden een stoel. De leerkracht ging op de stoel zitten en vertelde wie ze was (een marktkoopman). Kinderen konden vragen aan haar stellen. Daarna wilden veel kinderen ook op de stoel zitten. De kinderen genoten van het spel. De leerkracht noteerde dat bij deze werkwijze de betrokkenheid van de kinderen het grootste was. Door zich in te leven in een rol leerden zij de personages beter kennen. Door allerlei vragen en de soms onverwachte antwoorden van de leerkracht of andere kinderen, ontdekten zij nieuwe betekenissen. Een leerling schetste bijvoorbeeld een beeld van 'de vrouw van de profeet' waar andere leerlingen niet aan gedacht hadden. Dat gaf de overige leerlingen een andere kijk op het verhaal. 'Deze werkwijze heeft het enthousiasme van de kinderen gewekt, maar ook mijn enthousiasme', vertelt de leerkracht. 'Het verhaal gaat open in de levendige en creatieve interactie.'⁶³

Deel C

5.9 De verkenning van beide religieuze verhalen

Met beide focusgroepen is voorafgaand aan de onderzoekswEEK binnen het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek een leerhuis georganiseerd om leerkrachten in staat te stellen nader kennis te maken met de verhaalcYCLUS die centraal zou staan in de betreffende week. Een leerhuis is een leerwijze ontwikkeld in de joodse traditie waarin het leren van de deelnemers in stem en tegenstem rondom een religieuze tekst centraal staat. Zowel de *Esternovelle* als de *Jozefsaga* zijn op deze wijze verkend op mogelijke existentiële, morele

63 W0-Wcw-lk-1.

en spirituele motieven en thema's die relevant en invoelbaar kunnen zijn voor leerlingen. Met behulp van vragen en opdrachten maakten de leerkrachten uit beide focusgroepen kennis met motieven en thema's uit beide verhaalcycli.⁶⁴

De verhaalcycli van de *Esternovelle* en de *Jozefsaga* behoren tot eenzelfde literair genre in de Hebreeuwse literatuur. Het gaat om 'overlevingsverhalen' die vertellen over het overleven van een joodse minderheid in een niet-joodse meerderheidscultuur, gepersonifieerd in een mannelijke of vrouwelijke hoofdpersoon. In de Hebreeuwse bijbel, de Tenach (voor de Joden) of het Oude Testament (voor christenen), behoren de vertellingen over Jozef, de novelle over Ester en de cyclus over Daniël tot dit genre.⁶⁵

De verkenning van de Esternovelle

Het leerhuis over de Esternovelle had ik zo ingericht dat de participerende leerkrachten kennis konden maken met motieven en thema's uit de novelle en vervolgens samen konden nagaan hoe deze motieven en thema's in een educatieve context aan de orde zouden kunnen worden gesteld.⁶⁶

a. Motieven en thema's in de novelle

De leerkrachten van beide focusgroepen kregen twee benaderingen voorgelegd over de opbouw en samenhang van de novelle, die van Jagersma en die van Siebert-Hommes.⁶⁷ Andere Nederlandstalige en Engelstalige studies werden wel in de voorbereiding geraadpleegd, maar niet actief ingebracht in het leerhuis.⁶⁸ De Esternovelle bestaat volgens Jagersma uit 15 scènes. Het verhaal

64 Het leerhuis (*beth hamidrasj*) is ontstaan in een leertraditie in het Jodendom die terug gaat tot de 2^e eeuw voor de christelijke jaartelling. *Zin zoekend leren* rondom de Tora staat centraal in een leerhuis. Vgl. Ido Abram (1980). *Joodse traditie als permanent leren*, Hilversum. Deze oude leertraditie is springlevend gebleven in het Jodendom en heeft door het moderne leerhuis van Martin Buber en Franz Rosenzweig in de jaren '20 en '30 van de 20^e eeuw in Duitsland een diepgaande doorwerking gekregen in de christelijke wereld in Nederland na de Tweede Wereldoorlog. De namen van J. van Goudoever, K. Eykman, K. H. Miskotte, K. H. Kroon, J. Soetendorp, H. van Praag en F. Kuiper dienen hierbij vermeld te worden. In de jaren '70 en '80 van de 20^e eeuw is een netwerk van leerhuizen ontstaan in Nederland. Naast Duitsland en de V.S. zijn er geen andere landen waar het *dialogisch en zinzoekend leren rondom religieuze verhalen (midrasj)* zo'n grote betekenis heeft gekregen. De ontwerpen van de twee leerhuizen voor dit onderzoek zijn mede beïnvloed door kennis en ervaring in het huidige leerhuiscircuit in Nederland. De *midrasj*-benadering van religieuze verhalen heeft mij ertoe gebracht in de jaren '80 van de 20^e eeuw een nieuwe benadering voor de interpretatie van religieuze verhalen in de educatie te ontwikkelen: *Stem en tegenstem*. Vgl. Van den Berg, Van Uden & Van der Sluis (1985). In die lijn is educatief materiaal ontwikkeld voor leergroepen. Vgl. Van den Berg, Scholder, Van Uden & De Wilde, *Lev-Cahiers*, 1987-1997.

65 Vgl. Alter, 1981; Alter & Kermodé, 1987; Bar-Efrat, 1989.

66 Vgl. het dossier met data, werkwijzen en instrumenten voor de opzet van het leerhuis. De specifieke exegetische literatuur van beide bijbelboeken heb ik alleen hier en niet in de literatuurlijst vermeld.

67 Vgl. Jagersma, H. (2003). *De Ester Satire*, Meppel; Vgl. Siebert-Hommes, J. (1997). *Ester* (VHK), Baarn.

68 Berg, S.B. (1979). *The Book of Esther: Motifs, Themes and Structure*. Missoula; Bronner, L.L. (1995). *Esther Revisited: An Aggadic Approach*, in: A. Brenner (ed.). *A Feminist Companion to Esther, Judith and Susanna*. Sheffield; Clines, D. J. (1984) *The Esther Scroll: The Story of the Story* (JSOT Sup 30). Sheffield; Coats, G.W. (1985). *The Story of Esther and Mordechai*, in: idem, *Saga, Legend, Novella, Fable: Narrative forms in Old Testament literature* (JSOT Sup 35). Sheffield; Fox, M. V. (1991). *Character and Ideology in the Book of Esther: Studies in Biblical*

begint met een proloog en eindigt met een epiloog; in het centrum staat een korte tekst waarin koningin Ester haar man, koning Ahasveros en de grote tegenspeler, minister Haman uitnodigt voor een drinkfeest. Deze tekst begint met de woorden: *‘Mijn verzoek en mijn wens is...’* (Ester 5:1). Met deze woorden luidt Ester de uiteindelijke omkeer in het lot van de Joden in. Rondom deze centrale tekst staan de overige scènes op een chiasmatische wijze gegroepeerd. Ik heb de leerkrachten uitgenodigd om deze hoofdstructuur in de novelle ook zelf te ontdekken, van proloog naar centrum en van centrum naar epiloog.⁶⁹ Zo maakten ze kennis met een structuur in de novelle.

Siebert-Hommes onderkent een andere opbouw in de novelle vanuit haar narratief- metaforische analyse. Daarin vormt de nacht dat koning Ahasveros niet kan slapen de kern.⁷⁰ In die nacht wordt aan de koning verteld dat Mordechai, de neef van Ester, een aanslag op de koning verijdeld heeft. Navraag door de koning leert dat deze Mordechai hiervoor nooit beloond is. Ook deze kijk op de opbouw van het verhaal heb ik door de leerkrachten zelf laten ontdekken. Vervolgens heb ik verteld dat de Hebreeuwse vertelkunst werkt met *sleutelwoorden* en *motieven* in de thematische opbouw van een verhaal.⁷¹ Centrale verhaalmotieven in de Esternovelle zijn: a) de omkeer in het lot van de joodse gemeenschap door toedoen van Ester en haar neef Mordechai en b) het gegeven van een culturele en religieuze minderheid in het Perzische rijk, bedreigd door de meerderheid in dat rijk. Personificaties van die omkeer (a) zijn een weesmeisje Ester en haar neef Mordechai, beiden ballingen in het Perzische rijk. Het tweede verhaalmotief (b) is de moed van Ester als jonge joodse vrouw aan een vreemd hof om te durven uitkomen voor haar identiteit als jodin, waardoor zij de redding van de joodse gemeenschap bewerkstelligt. Zij kan dat alleen maar doen in nauwe samenwerking met haar neef Mordechai die *buiten* de paleismuren opereert. Een derde belangrijk verhaalmotief is de grootheidswaan van de belangrijkste tegenspeler, minister Haman, die van zijn koning *carte blanche* krijgt om het joodse volk te gronde te richten. Haman vindt de vernietiging van de joden nodig, omdat Mordechai, die ‘in de stadspoort zit’, weigert voor Haman te buigen. Mordechai weerstaat het bevel om te buigen, omdat joden niet buigen voor mensen, alleen voor ‘God’. Deze Mordechai, en daarmee komen we op een vijfde verhaalmotief, heeft een aanslag op koning Ahasveros verijdeld en is daarvoor niet beloond.

Personalities of the Old Testament, Columbia; Goldman, S. (1990). Narrative and Ethical Ironies in Esther, *JSOT* 47, 15-31. Smelik, K.A.D. (1996). Het plan dat niet doorging... Gods verborgenheid in het boek Esther, *ACEBT* 15, 98-105; Snijders, L. A. (1990). Ester, een wijze satire, *NTT* 44, 109-120.

69 De structuur van de novelle volgens Jagersma en volgens Siebert-Hommes is de leerkrachten van beide focusgroepen ter hand gesteld in de bijeenkomst in oktober 2009. Vgl. het digitale dossier.

70 Siebert-Hommes, 1997.

71 Buber & Rosenzweig, 1936; Alter, 1981; Alter & Kermode, 1987; Bar-Efrat, 1989; Fokkelman, 1995. Vgl. hoofdstuk 2.8.

Naast een *narratief-metaforische* benadering van de novelle heb ik de leerkrachten ook kennis laten maken met een *cultureel-kritische* en een *existentieel-ethische* benadering.⁷²

In de cultureel-kritische benadering heb ik aandacht besteed aan een aantal gegevens uit de ontstaansgeschiedenis van de tekst en uit de werkingsgeschiedenis ervan. Deze novelle is ontwikkeld binnen en voor de joodse gemeenschap. De positionering in een joods-cultureel religieuze context dient meegenomen te worden in de kennismaking van leerlingen met een dergelijk verhaal. Deze novelle heeft joodse gemeenschappen vroeger en nu bemoedigd om in tijden van vervolging moed te houden en te blijven hopen op redding. Daarmee is ook de verbinding gelegd met de existentieel-ethische benadering. Daarin staan namelijk de vragen centraal welke levensvragen en zinvragen dit verhaal aan de orde stelt. De Esternovelle is in de joodse gemeenschap al vroeg verbonden met het Poerimfeest, waarbij jaar in jaar uit de uitredding van de Joden uit onderdrukking wordt gevierd. Het feest is een soort carnaval, waarbij de Esternovelle vanaf een boekrol luidop twee keer volledig wordt gelezen. Kinderen zijn heel nauw betrokken bij dit lezen, want elke keer als de naam 'Haman' valt worden zij geacht met hun voeten te stampen en speciale ratels te laten klinken om deze naam onhoorbaar te maken.⁷³ In de christelijke wereld heeft het Esterverhaal alleen een historische betekenis gehad, omdat veel christelijke uitleggers niet uit de voeten konden met het particuliere en nationale karakter (het joodse volk) van het boek. In de christelijke visie strookte dit verhaal niet met het universele karakter van de het christendom. Pas sinds de jaren '70 van de vorige eeuw worden bijbelboeken van het Oude Testament, het cultureel erfgoed van de joodse gemeenschap, op hun eigen merites binnen de christelijke hermeneutiek onderkend en erkend. Dat is in Nederland voor een belangrijk deel te danken aan studies van de hervormde theoloog K. H. Miskotte.⁷⁴

Het is belangrijk dat leerkrachten ook kennis maken met de cultureel-kritische benadering van bijbelverhalen om zodoende zich bewust te worden van opvattingen over een bijbelboek. Leerlingen die uitgenodigd worden zelf religieuze verhalen creatief te interpreteren, dienen weet te hebben van de culturele en religieuze context waarin een novelle is ontstaan en van de werkingsgeschiedenis. Zo kan zich bij hen ook een historisch besef ontwikkelen. Ter illustratie: leerlingen op beide scholen zagen een animatiefilm over het Esterverhaal.⁷⁵ In deze film werd duidelijk dat er twee belangrijke verhaallijnen door het verhaal lopen: 1) Heeft een jonge joodse vrouw het lef haar schoonheid en slimheid in te zetten om het

72 De termen 'cultureel-kritisch' en 'existentieel-ethisch' zijn van mijn hand (Bas van den Berg).

73 Musaph-Andriess, R.C.(1987). *Ester, het oude verhaal opnieuw vertaald en ingeleid*. Baarn; Mayer Hirsch, N. (1988). *Een kroon voor Ester*. Kampen; M.A. Beek (1974). *Het boek Ester en het poerimfeest*. Boxtel; Alter, R. (1997). *Bijbelse Verhaalkunst*, Baarn.

74 Vgl. Miskotte, 1956.

75 www.purimrock.nl.

lot van haar eigen volk te redden? 2) Heeft een joodse man, een balling, het lef ongehoorzaam te zijn aan een gebod van een hoogwaardigheidsbekleder van het Perzische rijk door niet voor hem te buigen? Beide verhaallijnen zijn niet te begrijpen voor leerlingen wanneer ze geen informatie krijgen of zoeken over motieven en achtergronden van zowel Ester als Mordechai als representanten van de toenmalige joodse cultuur en religie.

b. Een manier om het religieuze verhaal meerduidig te interpreteren

De *midrasj* als methode om zinzoekend een verhaal te bevragen en te exploreren, veronderstelt dat elk religieus verhaal *meerduidig interpreteerbaar* is.⁷⁶ Vanuit deze benadering heb ik de opzet van het leerhuis vormgegeven. Op deze wijze zijn thema's in het verhaal verkend. Met de *midrasj*-methodiek konden leraren de diverse thema's in de novelle zelf verkennen en een motief van meerdere kanten bekijken en beluisteren. Daardoor konden ze ook tot meer overwogen keuzes komen om scènes te kiezen voor de onderzoekswEEK. De leraren vonden het verrassend om zo vrij, kritisch en creatief met een religieus verhaal te mogen omgaan. Zij ervoeren dat als een vrije ruimte waarbinnen je vrijuit kon spreken, denken en verbeelden. Het confronteerde een deel van hen ook met een christelijke interpretatietraditie, waarin zij zelf waren opgevoed, waarbinnen een verhaal maar één waarheid en één uitleg kan verdragen. Een ander deel van de focusgroep was verrast door de open benadering in deze religieuze teksten voor existentiële en spirituele vragen waardoor hun eigen? vragen op een verrassende wijze aan bod konden komen.

De verkenning van de Jozefsaga

Ook het leerhuis over de Jozefsaga was zodanig ingericht dat de deelnemende leerkrachten kennis konden maken met thema's uit de saga en samen konden overleggen hoe deze thema's in een educatieve context aan de orde zouden kunnen worden gesteld en leerlingen uitgenodigd konden worden om kennis te maken met deze thema's.⁷⁷

Motieven en thema's in de novelle

Bij de voorbereiding van het leerhuis over de Jozefsaga is gebruik gemaakt van twee visies op deze verhalencyclus: van de christelijk narratief theoloog Deurloo en van de joods narratief theoloog en *midrasj* kenner Van Loopik. Deze twee benaderingen zijn gepresenteerd aan de leerkrachten van beide scholen.⁷⁸ Beide

76 Vgl. hoofdstuk 3.1 en hoofdstuk 3.8.

77 Vgl. Egan, 2005, die stelt dat leerlingen van 9 en 10 jaar op een mythische en romantische wijze de werkelijkheid 'lezen' en begrijpen en daarom oog hebben voor het handelen en helden en antihelden. Vgl. hoofdstuk 1.3, hoofdstuk 2.10 en 2.1; hoofdstuk 3.10 en 3.11.

78 Ter voorbereiding heb ik o.a. geraadpleegd: Jagersma, H. (1996). Genesis. VHB Genesis 25:12-50:26, Baarn;

zienswijzen hebben de leerkrachten nagetrokken in de reeks verhalen over Jozef. Volgens Deurloo gaat de Jozefnovelle over een kleine door zijn broers uitgesloten jongen die uiteindelijk ‘vice-farao’=‘onderkoning’ in Egypte wordt en vanuit die rol zowel het Egyptische volk redt van de hongerdood als ook zijn joodse familie uit Kanaän.⁷⁹ De broers komen na een lange weg van haat, rivaliteit en geweld tot verzoening. Het centrale thema in de novelle is *broederschap* volgens Deurloo. Broederschap die gewonnen wordt op jaloezie, rivaliteit en geweld. Aanvankelijk is Jozef het lijdend voorwerp van de haat en nijd van de kant van zijn broers, van hun moordplannen en van de door hen veroorzaakte slavernij. Twee van de broers spelen daarin een hoofdrol: Ruben en Juda. Bij het beramen van snode plannen om het lievelingszootje van hun vader Jakob uit de weg te ruimen, aan het begin van de vertelling, staan zij tegenover elkaar (Gen 37). Beide spelen opnieuw een hoofdrol als de broers eenmaal zelf in Egypte belanden (Gen 42-45). Daar in Egypte, aan het hof, komt het tot verzoening tussen de broers. Jozef, voor de broers incognito, laat hen als onderkoning van Egypte stap voor stap tot bewustwording komen van hun handelen in het verleden. Zo komen de broers tot inzicht en omkeer. De verzoening is het resultaat van het proces van bewustwording en omkeer. De weg langs diepten (put, gevangenis) en hoogten (troon, graan uitdelen) brengt Jozef zelf, en daarmee Israël als gemeenschap, tot inzicht. Het leven is te beschouwen als een worsteling om tot waarachtig leven en samenleven te komen. De weg die Jozef gaat, doet hem groeien en zo kan hij tot zegen worden voor zijn broers. Er speelt een tweede thema in de episodes van de Jozefsaga, het thema van de *bijzondere wijsheid* van Jozef in relatie tot zijn *vermogen te dromen en deze dromen te verklaren*. Dit thema wordt vertolkt door Van Loopik in een artikel over Jozef.⁸⁰ Jozef wordt gaandeweg het verhaal een wijs persoon die door dromen en droomuitleg iets van het mysterie van de geschiedenis gaat begrijpen. Bijbelse verhalen beschrijven de geschiedenis volgens Van Loopik vanuit een dubbel perspectief: vanuit het perspectief van de mens en vanuit het perspectief van ‘God’, ook wel het ‘profetisch perspectief’ genoemd. Beide perspectieven zijn op een paradoxale wijze verbonden. Jozef beschikte volgens Alter over *bijzondere kennis* en zijn groei in wijsheid bestaat erin dat hij steeds beter onderscheid gaat maken tussen echte en onechte kennis.⁸¹

Janzen, J. G. (1993). *Abraham and All the Families of the Earth*, Genesis 12-50, Edinburgh; N. Falkenburg, Jozef en het conflict met zijn broeders & Jozef en de verzoening met zijn broeders, in: Siertsema, B. (red.) (1995). *Aartsvaders*. Kampen; Coats, G. W. (1976). *From Canaan to Egypt. Structural and Theological Context for the Joseph Story* (CBQMS 4) Washington; Fishbane, M. (1975) *Composition and Structure in the Jacob Cycle*, *JJS* 26, pp.15-38. Poulssen, N. (1992). *Brood en Spelen. Over de werking van het oudtestamentische Jozefverhaal (Gen 37-50)*, Tilburg.

79 Deurloo, K.A. & W.Veen (red.) (1995). *De gezegende te midden van zijn broeders. Jozef en Juda in Genesis 37-50*, Baarn.

80 Van Loopik, M. van, Een leerling der wijzen. Jozef in de rabbijnse midrasj, in: Deurloo & Veen, 1995.

81 Vgl. Alter (1997/1981) *Bijbelse verhaalkunst*, Baarn, pp. 198-199: “Het beste voorbeeld van een bijbelse verha-

b. Een manier om dit verhaal meerduidig te interpreteren

Het thema ‘rivaliteit-verzoening’ tussen Jozef en zijn broers werd door de leerkrachten onderzocht door op midrasjachtige wijze beginscènes uit de novelle te verkennen, de scène met het veelkleurige kleed van Jozef en de scène met de put (beide Gen 37) en vervolgens deze scènes te vergelijken met die uit de hoofdstukken Gen. 42-45 waarin Jozef als ‘vice-farao’ zijn broers tot omkeer laat komen, waarna verzoening volgt. Het tweede thema, de verbinding tussen dromen en wijsheid, werd verkend door de dromen van Jozef in het begin, de dromen in de gevangenis (Gen. 40, het verhaal van de bakker en de schenker) en de droomuitleg van Jozef van de dromen van de bakker en de schenker (Gen. 40) en van die van de farao (Gen. 41) in relatie tot elkaar te verkennen.

Samenvatting

In de eerste verkenning in dit hoofdstuk is een beeld geschetst van de context van de beide scholen waarbinnen het hoofdonderzoek wordt opgezet en uitgevoerd. Daarnaast is de bekendheid van leerlingen en leerkrachten met (religieuze) verhalen binnen beide scholen onderzocht door middel van een (digitale) vragenlijst.

In de tweede verkenning hebben betrokken leerkrachten uit de twee focusgroepen geparticipeerd. Zij hebben zes werkwijzen getest die creatief en interactief levensbeschouwelijk leren door leerlingen in de basisschool kunnen stimuleren. Deze oefening heeft de leerkrachten van de beide groepen 6 die participeren in het hoofdonderzoek, geholpen om samen met de onderzoeker draaiboeken te ontwikkelen voor het narratief ontwikkelingsonderzoek.

In de derde verkenning participeerden betrokken leerkrachten ook in een leerhuis waarin de beide cycli religieuze verhalen in dit onderzoek, de Esternovelle en de Jozefsaga, zijn verkend op motieven en thema's. In het ontwikkelen van de draaiboeken voor het narratief ontwikkelingsonderzoek is samen met de leerkrachten een keuze gemaakt uit een veelheid aan thema's. Deze keuze is mede bepaald door de vraag of voor leerlingen van 9 à 10 jaar deze thema's ook existentieel en levensbeschouwelijk relevant en interessant zouden zijn.⁸²

De drievoudige verkenning en het kleine vooronderzoek hebben de betrokken leerkrachten voorbereid op het narratief ontwikkelingsonderzoek dat in het volgende hoofdstuk beschreven wordt.

lende tekst als kennisexperiment is het verhaal van Jozef en zijn broers, omdat daarin alle handelingen draaien om de as van *echte kennis tegenover onechte kennis*, vanaf de grootheidswaanzinnige dromen van de zeventienjarige Jozef tot aan het hoogtepunt van de confrontatie met zijn broers in Egypte, twee-entwintig jaar later. Het thema kennis wordt formeel uitgesproken in de sleutelwoorden *baker*, 'kennen' en *jada*, 'weten', die voortdurend in het verhaal voorkomen. De Franse werkwoorden 'connaître' en 'savoir' geven het verschil tussen deze termen goed aan."

82 Vgl. hoofdstuk 6.2.

Hoofdstuk 6: Ontwerp en uitvoering van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik hoe het narratief ontwikkelingsonderzoek op beide scholen opgezet en uitgevoerd is. In paragraaf 6.2 laat ik zien welke keuzes gemaakt zijn bij de samenstelling van de draaiboeken voor beide onderzoeksweken. De draaiboeken zijn ontworpen in samenwerking met de twee focusgroepen van leerkrachten van groep 6 die participeerden in het praktijkonderzoek.¹ Deze leerkrachten hebben de leeromgeving voor de leerlingen interactief, creatief en reflexief ingericht. De differentiatie in creatieve werkwijzen, waarmee de leerkrachten in een uitgebreide verkenning hadden kennism gemaakt,² zijn in nieuwe variaties uitgevoerd, verspreid in beide onderzoeksweken.³ In het hoofdonderzoek wordt ook aandacht besteed aan de reflecties van leerlingen op hun kennismaking met religieuze verhalen. Daarmee wil ik dichterbij de belevings-, verbeeldings- en gedachtewereld van de leerlingen komen. In hoofdstuk 4.6 zijn werkwijzen gekozen om dit doel te bereiken. In paragraaf 6.3 en 6.4 worden de draaiboeken voor respectievelijk de week rond de Esternovelle en voor de week rond de Jozefsaga beschreven en worden overeenkomsten en verschillen tussen de draaiboeken in beide scholen aangestipt. Enkele observaties van en reflecties over het proces in de onderzoeksweken geven inzicht in het feitelijke verloop van het programma in beide weken en in de samenwerking tussen leerlingen. Het hoofdstuk wordt in paragraaf 6.5 afgesloten met een overzicht van de vijf soorten expressies die verzameld zijn bij de uitvoering van het narratief ontwikkelingsonderzoek. De gegevens zijn geordend in creatieve, interactieve en reflectieve expressies. De creatieve expressies zijn weer onderverdeeld in literaire/verbale, beeldende en ludieke expressies van leerlingen. Deze vijf soorten expressies zijn in de volgende twee hoofdstukken (7 en 8) als data onderwerp van beschrijving, analyse en interpretatie. Voor het schrijven van de verhalende portretten van vier leerlingen van iedere groep 6 is in hoofdstuk 9 een zesde categorie data toegevoegd: films met gesprekken met de vier betrokken leerlingen per school, die hun eigen creatieve expressies, interacties en reflecties interpreteren. Deze data zijn ook in de lijst in paragraaf 6.5 opgenomen.⁴

1 Vgl. Abma & Widdershoven, 2006; Wells, 1999; Vgl. Zonne, in: Bakker & Heimbrock (Eds.), 2007.

2 Vgl. hoofdstuk 5.7.

3 Vgl. hoofdstuk 5.7.

4 Vgl. de nummers 67-70 in het overzicht.

6.2 Voorbereiding van het empirisch onderzoek op beide scholen

Met de leden van de focusgroep is vooraf nagedacht over de inrichting van de leeromgeving op grond van ervaringen opgedaan in de uitgebreide verkenning.⁵ De leerkrachten uit de focusgroep hadden ervaren dat het ‘ruim tijd te nemen voor het voorbereiden en uitvoeren van een activiteit’ het levensbeschouwelijk leren van iedere leerling ten goede komt.⁶ Er ontstaat dan meer ruimte voor persoonlijke reponsies. Daarom zijn er reflectie-instrumenten ontwikkeld in de fase van de dataverzameling om eigen associaties, gedachten, gevoelens van leerlingen te ontlokken en vast te leggen. Ook interacties en dialogen tussen leerlingen komen beter tot hun recht als er ruimte wordt gemaakt voor levensbeschouwelijk leren in het dag- en weekprogramma. In goed overleg met beide focusgroepen is besloten dat leerlingen in beide onderzoeksweken iedere schooldag ongeveer twee uur konden besteden aan het samen exploreren van een religieus verhaal. In die weken is elke dag een balans gezocht tussen de creatieve, interactieve en reflexieve dimensie van het levensbeschouwelijk leren van de leerlingen.

Het ontwerpen van een draaiboek (richtlijnen)

Samen met de uitvoerende leerkrachten van groep 6 van de Polsstok en de Wonderboom zijn de draaiboeken in de laatste fase van de voorbereiding op maat gemaakt. Vier factoren zijn van invloed geweest op de uiteindelijke ontwerpen:

- De inrichting van een krachtige leeromgeving, opdat de leerlingen zoveel mogelijk dialogisch, creatief en reflexief konden leren
- Het inbedden van de creatieve werkwijzen in die omgeving met het oog op dataverzameling.
- Het organiseren van de zelfreflectie van de leerlingen om de eigen stem van iedere leerling op het spoor te komen
- De begeleiding door de leerkracht om het levensbeschouwelijk leren van de leerlingen te optimaliseren.

De inrichting van de krachtige leeromgeving⁷

De leerkrachten van de Wonderboom waren voor het onderzoek meer vertrouwd met de methodieken van *coöperatief leren* dan die van de Polsstok; de leerkrachten van de Polsstok hadden meer ervaring met de methodieken van *verhalend*

5 Vgl. hoofdstuk 5.8.

6 PO-VF-llrv, oktober 2009.

7 Vgl. hoofdstuk 1.3.

ontwerpen.⁸ Beide scholen hebben methodisch van elkaar geleerd, zowel tijdens ontmoetingsavonden van de twee focusgroepen als door het toesturen en becommentariëren van ontwerpen aan elkaar.⁹ Uiteindelijk werd, uit praktische overwegingen, het draaiboek van de Polsstok ook door de focusgroep van de Wonderboom als basis genomen, omdat de Polsstok met beide verhaalcycli eerder van start ging. Vervolgens werd het ontwerp van de Polsstok vanuit eigen expertise en context op maat gemaakt voor Wonderboom. Het oefenen met coöperatieve werkvormen in de voorbereidende fase versterkte de vertrouwdheid bij de collega's van de Polsstok met deze manier van werken.¹⁰ Andersom raakten de leerkrachten van de Wonderboom vertrouwd met methodieken van verhalend ontwerpen (bijvoorbeeld het werken met *sleutelvragen*).¹¹ Door de toenemende ervaring met beide methodieken bij de leerkrachten, konden ook de leerlingen op beide scholen in groepjes van vier goed samenwerken gedurende beide onderzoeksweken. Veel opdrachten werden in tweetallen (*tweespraak/schoudermaatje*) binnen elk groepje van vier uitgevoerd.¹² Diverse vormen van samenwerking, interactie en dialoog zijn in beide onderzoeksweken gehanteerd om het levensbeschouwelijk *leren* van leerlingen te bevorderen. Voorbeelden daarvan zijn: het samen vragen bedenken aan een personage, het samen overleggen over de inhoud van een brief van het ene personage aan het andere of het samen uitzoeken welk gevolg een reactie van een personage heeft voor het begrijpen van het verhaal door de leerling. Ten behoeve van het verzamelen van kwalitatieve data voor het schrijven van twee meervoudige gevalsstudies volgde ik per groep, in beide onderzoeksweken, vier leerlingen in het bijzonder. Ik volgde hen zowel in hun interacties, in het uitvoeren van de creatieve expressies en in hun reflecties.¹³ De vier leerlingen zaten aan één werktafel gedurende beide weken. De filmcamera en de voice recorder waren op hen gericht. In beide viertallen zaten twee jongens en twee meisjes. Op de Polsstok waren dat *Rachman, Abdel, Frida* en *Hannah*. Op de Wonderboom waren dat *Michiel, Joram, Elize* en *Foka*.¹⁴ In beide lokalen was een

8 Verhalend Ontwerpen (*Storyline Approach to Education*) als methodiek is eind jaren '80 van de 20^e eeuw ontwikkeld door Steve Bell in Schotland. De leeractiviteiten verlopen als een verhaal. De aanpak biedt veel ruimte voor eigen initiatief van leerlingen. De vijf belangrijkste componenten van een verhalend ontwerp zijn: *de verhaallijn, de episodes, de sleutelvragen, de incidenten* en *het wandfries*. Binnen de draaiboeken van de Polsstok en de Wonderboom zijn vooral de componenten 'episodes' en 'sleutelvragen' gebruikt om het draaiboek vorm te geven.

9 Er is in de onderzoeksjaren 2009-2010 twee maal een ontmoeting georganiseerd voor beide focusgroepen om te leren van en met elkaar. Op die bijeenkomsten zijn enkele werkwijzen gepresenteerd en inge oefend die het begeleiden van de leerlingen in beide onderzoeksweken hebben versterkt.

10 Vgl. hoofdstuk 1.3.

11 Sleutelvragen zijn vragen die een thema levend kunnen maken en een verhaal tot leven laten komen. Ze nodigen leerlingen uit om zelf antwoorden te bedenken. Ze prikkelen de verbeelding. Vgl. Egan, 1988; Letschert, 1992, 1995; Letschert, Letschert-Grabbe & Greven, 2006; Vos & Dekker, 1994.

12 Termen ontleend aan 'coöperatief leren'. Vgl. Kagan, *Structureel coöperatief leren*, Vlissingen, 2007.

13 Aan de ouders van de vier leerlingen is vooraf per brief gevraagd of zij voor dit onderzoek akkoord gingen met het op film vastleggen van de activiteiten van hun kinderen in de onderzoekswEEK.

14 Dit zijn gefingeerde namen van de leerlingen van de Polsstok en de Wonderboom.

digibord aanwezig. Beide leerkrachten, meester *Joris* op de Polsstok en juf *Jantien* op de Wonderboom, hebben gebruik gemaakt van het digibord.¹⁵ Daardoor konden ze voor de leerlingen plaatjes, filmpjes, teksten en bronnen tonen die relevant waren voor hun verkenning van de Esternovelle en de Jozefsaga.

De keuze van de creatieve werkwijzen

Op beide scholen is met creatieve werkwijzen gewerkt. Bij de inrichting van de onderzoeksweken verschilden beide scholen vanwege een andere onderzoekspopulatie en onderwijscultuur en ook door verschil in vertrouwdheid met respectievelijk coöperatief leren of verhalend ontwerpen. In onderstaande draaiboeken zijn deze verschillen ook te zien.¹⁶ Bij groep 6 van de Polsstok werd meer met *sleutelvragen* gewerkt en op de Wonderboom kwam het zelf onderzoek doen door leerlingen beter uit de verf.¹⁷ De doelen van het ontwikkelingsonderzoek en de keuze voor de religieuze verhalen in de onderzoekswEEK waren op beide scholen hetzelfde. Ook de afwisseling in werkwijzen typeert beide draaiboeken. Per dag werden leerlingen uitgenodigd om een scène uit het verhaal te onderzoeken via een creatief-vertellende, creatief-verbeeldende of dramatische werkwijze. Iedere onderzoekswEEK werd geopend met een introductie op de novelle of saga en op levensthema's daarbinnen. De leerkracht koos een bepaalde vorm om de aandacht te wekken en het religieuze verhaal op een aansprekende wijze te representeren (vertellen, interactief voorlezen, een filmfragment tonen). De nieuwsgierigheid en de creativiteit van de leerlingen werd daardoor geprikkeld evenals hun behoefte om te reageren op wat ze hoorden of zagen. Op de laatste dag van iedere onderzoekswEEK werd de kennismaking met novelle of saga op een bijzondere manier afgesloten, in de vorm van een feestritueel. Gedurende de week werden interacties en creatieve activiteiten vastgelegd op video.¹⁸

De organisatie van de zelfreflectie van de leerlingen

Voor de eerste onderzoekswEEK is een reflectieboekje ontworpen waarin de leerlingen konden opschrijven wat ze geleerd hadden over de verhaalscène van die dag, wat ze fijn vonden om te doen en waarom. Ook konden ze reageren op uitspraken, handelingen of gebeurtenissen in de verhaalscène die zij verkend hadden.¹⁹ Voor de tweede onderzoekswEEK werd het format van een stripverhaal

15 Ook de namen van de leerkrachten zijn gefingeerd.

16 Vgl. pagina 6-14.

17 Idem.

18 PO-W1-Vi-E-dag 1-5; PO-W2-Vi-J-dag 1-5; PO-W1-Vi-E-dag 1-5; Wo-W2-Vi-J-dag 1-5. De videofilmpjes bevinden zich in het materieel dossier. Een aantal interacties tussen leerlingen en leerkracht zijn beschreven en geanalyseerd. Vgl. hoofdstuk 7.6 en 8.6.

19 Vgl. het digitaal dossier met daarin een prototype van een reflectieboekje en van een stripverhaal.

als reflectiemethodiek gehanteerd. Daardoor werd het mogelijk om via beeldende expressie dicht bij de ervarings- en verbeeldingswereld van leerlingen te komen. Met deze reflectiemethodiek maakten de leerlingen per dag een strip over de ontwikkeling van het verhaal en over betekenis die zij in acties en uitspraken van verhaalfiguren ontdekten. Tegelijkertijd maakten ze een strip over de eigen gedachten, gevoelens en beelden die het verhaal en het proces bij hen losmaakten. Deze reflectieboekjes en stripverhalen, in het bijzonder die van de vier leerlingen die ik volgde gedurende de twee onderzoeksweken, zijn belangrijke data voor nadere analyse en interpretatie.²⁰

De verschillende rollen van de leerkracht

De twee begeleidende en uitvoerende leerkrachten van groep 6 hebben hun kennis en ervaring ingezet bij het maken van het ontwerp en de uitvoering van het draaiboek voor iedere onderzoekswEEK. Door het leerhuis rond de twee religieuze verhaalcycli en door het oefenen met de werkwijzen in de voorbereiding, waren de leerkrachten voorbereid op het begeleiden van het proces in de onderzoeksweken. In de onderzoeksweken zelf hebben zij vanuit hun persoonlijke onderwijsstijl de kennismaking van leerlingen met de religieuze verhalen begeleid. Ze hebben keuzes gemaakt in hoe zij de episode uit het religieuze verhaal dat aan de orde was, feitelijk wilden representeren en hoe zij het maken van creatieve responsies van de leerlingen op het verhaal wilden organiseren.

6.3 Het ontwerp van de draaiboeken voor de onderzoeksweken

Op grond van inzicht in thema's in beide verhalen bij leerkrachten en op basis van de ervaringen opgedaan in het oefenen met de werkwijzen, is het draaiboek op beide scholen ontworpen.

Het ontwerpen van het draaiboek rond de Esternovelle

De focusgroep kreeg in het leerhuis diverse materialen aangereikt om de onderzoekswEEK in te richten, te weten:

- Een bewerking van het Esterverhaal voor kinderen, van de hand van narratief theoloog en kinderboekenschrijver Eykman²¹
- Een bewerking van het Esterverhaal van theologe De Jong uit de methode voor levensbeschouwing *Hemel en Aarde*²²

20 Vgl. hoofdstuk 7.5 en 8.5.

21 Vgl. Eijkman, K. & Bouwman, B. (1976/2006). *Woord voor woord. Kinderbijbel*, Baarn.

22 Vgl. *Hemel en aarde*, jrg.7, nr.4, Pasen 2008, Amersfoort.

- Een overzicht van de 15 scènes van de Esternovelle uit de *Estersatire* volgens Jagersma en van de structuur van de Esternovelle volgens Siebert-Hommes²³
- Een samenvatting van het Esterverhaal uit de ‘De bijbel cultureel’²⁴
- Een samenvatting van de belangrijkste inzichten uit de boeken van Jagersma en Siebert-Hommes²⁵
- Een animatiefilmpje over het Esterverhaal, gespeeld door kleifiguren (www.purimrock.nl).²⁶

De beide focusgroepen kregen de informatie vooraf toegestuurd met het verzoek deze te bestuderen en vragen en ideeën voor te bereiden voor de bijeenkomst. Als stimulans waren de volgende vragen reeds toegevoegd:

- Welk beeld van het verhaal, van de hoofdfiguren en van belangrijke thema’s krijg je door deze informatie?
- Welke scènes lijken jou interessant en relevant voor de leerlingen van groep 6 en waarom?
- Welke thema’s lijken je interessant om de leerlingen van groep 6 te laten onderzoeken? En waarom?
- Welke creatieve en interactieve werkwijzen zou je gebruiken om een thema te laten verkennen door leerlingen?
- Hoe kun je leerlingen uitnodigen om hun verbeelding te gebruiken en zelf betekenis te verlenen aan het handelen en spreken van personages in een verhaalscène?
- Hoe richt je ruimte en tijd op elke afzonderlijke dag in de onderzoekswEEK zo in dat leerlingen samen kunnen werken, samen kunnen overleggen en samen iets kunnen uitzoeken met het oog op een presentatie of het maken van een creatieve expressie?

In overleg met de focusgroep van de Polsstok werd gekozen voor de volgende thema’s:

- Kennismaking met de hoofdfiguren koning Ahasveros, Ester, Mordechai en Haman. Tekst: Ester 1:1-2:18. (Creatieve werkwijze: schilderij maken van een personage dat je boeit)

23 Jagersma, H. (2003). *De Ester-Satire*, Meppel; Siebert-Hommes J. (1997). *Ester* (VHK), Baarn.

24 Van der Haar, G. & Barnard, M. (ed.). *De bijbel cultureel. De bijbel in de kunst van de 20^e eeuw* (2009), Zoetermeer.

25 Jagersma, H. (2003). *De Ester-Satire*, Meppel.

26 Vgl. www.kinderpleinen.nl.

- De aanslag beraamd tegen koning Ahasveros en ontdekt door Mordechai. Tekst: Ester 2:19-23. (Creatieve werkwijze 1: een brief schrijven. Creatieve werkwijze 2: een symbool maken (klei))
- De botsing tussen held en antiheld, Mordechai en Haman. Tekst: Ester 3:1-15; Ester 5:9-14. Ester 6. (Creatieve werkwijze: twee rollenspelen met Mordechai en Haman)
- Het waagstuk van Ester. Tekst: Ester 4. (Creatieve werkwijze: bladzijde uit het dagboek van Ester)
- Het vieren van een feestmaaltijd na de ontmaskering van Haman, de redding van de Joodse gemeenschap en het eerherstel voor Ester en Mordechai. Tekst: Ester 5, 7 en 8. (Creatieve werkwijze: klein rollenspel over de ontmaskering; het organiseren van het feest).

In het overleg met de leerkrachten van de Wonderboom zijn andere accenten gelegd in het ontwerp van het draaiboek. De belangrijke thema's kwamen overeen met die van de Polsstok.

- Kennismaking met de hoofdfiguur Ester, met nadruk op het begin van de novelle: de wisseling van koningin: van Vasti naar Ester. De schoonheidswedstrijd. Ester 1:1-2:18. (Creatieve werkwijze: ontwerpen van kleding voor Ester)
- Het niet buigen van Mordechai voor Haman. Tekst: Ester 3:1-15. (Creatieve werkwijze: verkenning in rollenspel van Mordechai en Haman en omstanders. Daarna onderzoeken leerlingen welke rol ze zouden willen spelen)
- Mordechai vraagt Esters hulp. Tekst: Ester 4:1-17. (Creatieve werkwijze: vragen bedenken en brief schrijven van Ester aan Mordechai)
- De optocht van Mordechai en Haman. Tekst: Ester 6:1-12. (Creatieve werkwijze 1: rollenspel een optocht uitspelen. Daarna creatieve werkwijze 2: De optocht schilderen)
- Het Poerimfeest. Tekst: Ester 9:15-32. (Creatieve werkwijze: onderzoeken van thema en het presenteren ervan. Vieren van feest).

Het draaiboek rond de Esternovelle op de Polsstok

Het draaiboek op de Polsstok zag er als volgt uit:

	thema en episode	starters en sleutelvragen	leeractiviteit	leermiddelen	organisatie
1	<p>Kennismaken met koning Ahasveros, met Ester, Mordechai en Haman</p> <p>Tekst Ester 1-2,18 vertellen</p>	<p>Start:</p> <p>Kleren in het Perzische rijk</p> <p>Start: foto's met vrouwen en mannen in Iran</p> <p>Foto's uit Perzië van vroeger laten zien</p> <p>Hoe zouden koning Ahaveros, Ester Mordechai en Haman eruit zien?</p> <p>Hoe zou zo'n schoonheids-wedstrijd eruit hebben gezien?</p>	<p>Gesprek met de hele klas</p> <p>In groepjes lezen en bespreken van Ester 1-2,18 (vragen stellen, zich voorstellen, schetsjes maken)</p> <p>In groepjes kleding ontwerpen voor de hoofdfiguren: Ester, Ahaveros, Mordechai en Haman (tekeningen)</p> <p>Leerlingen presenteren tekeningen aan elkaar en geven positief commentaar op elkaars werk</p>	<p>Papier</p> <p>Tekenmaterialen (Wasco en kleurpotlood)</p> <p>Boeken over kleding van vroeger (Perzië, Iran)</p> <p>Tekst van Ester 1-2,18</p> <p>Platen over Ester 1-2</p> <p>Informatie over Ester op internet</p> <p>Foto's over vrouwen en mannen in het huidige Iran</p> <p>Foto's over vrouwen en mannen uit Perzië vroeger</p>	<p>In groepjes van vier</p> <p>coöperatief werken</p> <p>Diverse coöperatieve werkvormen</p> <p>choudermaatje, tweespraak)</p> <p>Werkwijze van verhalend en verbeeldend ontwerpen: sleutelvragen</p> <p>Werken in reflectieboekjes</p>

	thema en episode	starters en sleutelvragen	leeractiviteit	leermiddelen	organisatie
2	De aanslag Tekst Ester 2,19-23	<p>Voorbeeld uit de kinderwereld.</p> <p>Voorbeeld uit de volwassenen wereld</p> <p>Wat zou jij voelen, denken en doen als iemand kwaad wil doen?</p> <p>Wat voelt, denkt Mordechai als hij een complot tegen de koning ontdekt?</p> <p>Wat doet Mordechai en wat zou hij anders kunnen doen?</p>	<p>Gesprek in de klas en in groepjes n.a.v. voorbeeld</p> <p>Tekening maken over aanslag / een symbool van verzoening maken</p> <p>Delen van gevoelens, gedachten en mogelijkheden bij tekening (groepje)</p> <p>Verbinden met de tekst van Ester 2: lezen, vragen stellen, vergelijken</p> <p>kleine brief aan Mordechai schrijven met commentaar op wat hij doet en wat hij zou kunnen doen.</p> <p>Brieven delen met elkaar (adviezen)</p>	<p>DVS les 7 conflicten</p> <p>Gekleurd papier</p> <p>Papier</p> <p>Briefpapier</p> <p>Krijt</p> <p>Klei</p> <p>Teksten uit Ester</p> <p>Voorbeeld uit kinderwereld</p> <p>Voorbeeld uit volwassenen-wereld</p>	<p>In groepjes van vier</p> <p>coöperatief werken</p> <p>Diverse coöperatieve werkvormen</p> <p>Werkwijze van verhalend en verbeeldend ontwerpen:</p> <p>sleutelvragen</p> <p>Werken in reflectieboekje</p>

	thema en episode	starters en sleutelvragen	leeractiviteit	leermiddelen	organisatie
3	Haman & Mordechai De botsing tussen held en antiheld Tekst: Ester 3,1-15 (lezen, vertellen) Ester 5,9-14 Ester 6	Start: stukje film met held en antiheld Hoe ziet de optocht van Haman eruit? Wat zouden Mordechai en Haman tegen elkaar zeggen? Hoe ziet de optocht van Mordechai eruit?	De leerlingen spelen een toneelstukje a.d.h.v. het verhaal over Haman (Ester 3,1-15) -inleven in figuur van Haman, kinderen, omstanders De leerlingen schrijven iets over hun gevoelens, gedachten bij hun rol en over het spel De leerlingen denken na over haat tegen Joden in die tijd Leerlingen leven zich in in de gevoelens/gedachten van Mordechai en vertellen daarover Leerlingen spelen de optocht van Mordechai Leerlingen schrijven een klein stukje over overeenkomsten en verschillen tussen beide optochten	Verkleedkleden Papieren voor schrijven Vragen voor het gesprek over haat tegen Joden Teksten uit Ester 3,5 en 6	Optredens kleuterspeelzaal In groepjes van vier coöperatief werken Diverse coöperatieve werkvormen Werkwijze van verhalend en verbeeldend ontwerpen: sleutelvragen Werken in reflectieboekje

	thema en episode	starters en sleutelvragen	leeractiviteit	leermiddelen	organisatie
4	<p>De brief en het dagboek</p> <p>Het waagstuk van Ester</p> <p>Tekst Ester 4 (lezen, vertellen, laten lezen door leerlingen)</p>	<p>Start: Stukje uit dagboek van Anne Frank</p> <p>Wat zou er in de brief van Mordechai aan Ester kunnen staan?</p> <p>Wat is een dagboek en wat schrijf je daarin op? Heb jij een dagboek?</p>	<p>Leerlingen lezen Ester 4 en bedenken wat Mordechai aan Ester zou schrijven</p> <p>Leerlingen schrijven zo'n brief van Mordechai aan Ester</p> <p>Leerlingen lezen de brief aan elkaar voor, en geven suggesties om de brief nog sterker te maken</p> <p>Leerlingen lezen Ester 4 en leven zich in Ester in door elkaar hardop te vertellen wat ze zou kunnen voelen, denken en bedenken</p> <p>Ze schrijven een stukje uit het dagboek van Ester.</p> <p>Leerlingen lezen de stukjes dagboek.</p> <p>Leerlingen schrijven een korte reflectie over Ester. Wat zou Ester kunnen doen? (ideeën verzamelen)</p>	<p>Zegel</p> <p>Brief</p> <p>Envelop</p> <p>Stukje uit Dagboek van Anne Frank</p> <p>Tekst Ester 4</p>	<p>In groepjes van vier</p> <p>Coöperatief leren</p> <p>Diverse coöperatieve werkvormen</p> <p>Werkwijze van verhalend en verbeeldend ontwerpen:</p> <p>Werken in reflectieboekje</p>

	thema en episode	starters en sleutelvragen	leeractiviteit	leermiddelen	organisatie
5	De maaltijd Iraanse hapjes	Start: animatiefilm poerimfeest	Een groepje kinderen versiert de klas Een andere groep maakt het eten klaar	Borden Bestek Bekertjes Frisdrank	
	Tekst Ester 5,7,8	Hoe ziet een feestmaaltijd eruit?	Rollenspel	Verskillende kleine hapjes maken	In groepjes van vier
		Wat hebben we er allemaal voor nodig?	feestmaaltijd met Ester, Ahasveros en Haman afwisselend op de stoel (vragen stellen, verbinden)	formatiebronnen over Poyerimfeest	coöperatief werken
		Wat voor een feest is het Poyerimfeest?	Zelfreflecties van kinderen over wat ze ervaren hebben in hun rol (gevoelens ,gedachten, ideeën)	Papier voor zelfreflecties	Diverse coöperatieve werkvormen
			Kennis zoeken en delen over Poyerimfeest	Animatiefilmpje poerimfeest	Werkwijze van verhalend en verbeeldend ontwerpen
				Teksten uit Ester 5,7 en 8)	Werken in reflectieboekje

Schema 1: Ontwerp draaiboek Ester onderzoekswEEK november 2009, de Polsstok

Het draaiboek rond de Esternovelle op de Wonderboom

Op de Wonderboom is het draaiboek van de Polsstok als uitgangspunt genomen. De onderzoekswEEK vond daar drie maanden later plaats door een andere planning.

Ontwerp draaiboek Ester onderzoekweek op de Wonderboom

Dag 1

- Eerste gedeelte van het verhaal vertellen.
- Verschillende afbeeldingen van Ester laten zien.
- Afbeeldingen van kleding van Iranese vrouwen.
- Klassengesprek over de schoonheidswedstrijd.
- De kinderen ontwerpen kleding in tweetallen. (Met lapjes op papier plakken).
- De kinderen presenteren de ontwerpen aan elkaar.
- Reflectieboekje invullen.
- Vragen klassengesprek dag 1.
- Hoe zouden Ester, Mordechai en Haman eruit zien?
- Hoe zou zo'n schoonheidswedstrijd eruit hebben gezien?
- Heb je nu nog schoonheidswedstrijden?
- Zou jij aan een schoonheidswedstrijd mee willen doen?

Dag 2

- Tweede gedeelte van het verhaal vertellen.
- Gesprek: welke rollen komen in het verhaal voor? (Mordechai, Haman, omstanders).
- Elk groepje krijgt een rol en bereidt de rol voor. Welke gevoelens passen bij deze rollen. Dit bespreken we klassikaal.
- Groepjes maken met de verschillende rollen. De kinderen spelen het verhaal na.
- De kinderen laten het toneelstukje zien aan de klas.
- De kinderen staan bij hun rol. De kinderen mogen nu een rol gaan kiezen. Wie zou jij het liefste willen zijn? Ga maar bij die rol staan.
- Reflectieboekje invullen.
- Vragen klassengesprek dag 2.
- Welke rollen komen er in het verhaal voor?
- Welke gevoelens passen er bij de rollen?
- Welke rol zou jij het liefste spelen?

Dag 3

- De kinderen ontvangen een brief van Mordechai. Hierin vraagt hij Ester om hulp.
- De kinderen bedenken in tweetallen wat Ester kan doen.
- De kinderen schrijven een brief terug aan Mordechai.
- Elkaars brieven lezen.
- Brieven voorlezen in de klas.
- Verhaal vertellen derde gedeelte.
- Klassengesprek: 'opkomen voor elkaar'.
- Reflectieboekje invullen.
- Vragen klassengesprek dag 3
- Wat vind je van de oplossing van Ester?
- Wie zat het dichtst bij de oplossing van Ester?
- Ben jij wel eens voor iemand opgekomen, terwijl je dat eigenlijk niet durfde?
- Wat voelde je toen?
- Is iemand een voorbeeld voor jou?

Dag 4

- Vierde gedeelte verhaal vertellen.
- Optocht naspelen.
- Optocht schilderen.
- Eert koningin Beatrix mensen? Bespreken in tafelgroepjes.
- Klassengesprek hoe kan jij mensen eren en waarvoor.
- Reflectieboekje invullen.
- Vragen klassengesprek dag 4.

Dag 5

- Laatste gedeelte verhaal vertellen.
- De kinderen werken aan een groepspresentatie en presenteren deze aan elkaar. (Onderwerpen: Poerimfeest, Perzië, 5 mei, Hebreuws, Jodendom, Anne Frank).
- De kinderen vieren feest. Mooie kleren aan. Eten en drinken.
- Reflectieboekje invullen.

Het ontwerpen van het draaiboek rond de Jozefnovelle

In het voorjaar van 2010 kregen beide focusgroepen de volgende materialen aangereikt om de onderzoekswEEK rond de Jozefnovelle in te richten.

- Een bewerking van de Jozefnovelle voor kinderen door theoloog Idema.²⁷
- Een bewerking van de Jozefnovelle uit de verhalenbundel van Van der Molen, *Over engelen, goden en helden*.²⁸
- Een overzicht van de scènes van de Jozefnovelle uit het boek van Deurloo & Veen (1995) en uit een artikel van Van Loopik.²⁹
- Een kopie van een samenvatting van het Jozefverhaal uit *De bijbel cultureel*.³⁰
- Een samenvatting van de belangrijkste inzichten over de Jozefnovelle uit het boek van Valstar en Kuindersma.³¹
- Een tekenfilm over de Jozefnovelle.³²
- Een versie van het Joesoef verhaal uit koranvertellingen.³³

Dezelfde vragen als bij de voorbereiding van de Esternovelle zijn aan de leerkrachten voorgelegd (zie 6.2). In het overleg met de leerkrachten en van de Polsstok kwamen we tot de keuze voor de volgende thema's en motieven:

- Kennismaking met de hoofdfiguren Jozef, zijn vader, moeder en broers. Thema: Jaloezie tussen Jozef en zijn broers. (Creatieve werkwijzen: eigen verhaal schrijven over jaloezie en tekening maken). Tekst: Gen. 37.
- Verkennen van het thema: 'in de put zitten', zowel in het verhaal als bij de leerlingen zelf. Tekst: Gen. 37. (Creatieve werkwijze: spreekwoorden opzoeken en in spel weergeven bij thema 'in de put....op de berg').
- Verkennen van het thema: 'in de gevangenis' en de 'taal van dromen'. Tekst: Gen 40. (Creatieve werkwijzen: gesprek over mensenhandel, spelen van vertelpantomime).
- Thema: dromen uitleggen, wijs worden en iets voor anderen betekenen. Tekst: Gen 41. (Creatieve werkwijzen: eigen dromen duiden, dromenvanger maken. Interpretieren van de dromen van farao en commentaar op uitleg van Jozef).
- Thema: Het goed maken en tot omkeer komen. Tekst: Gen 42-45. (Creatieve werkwijzen: gesprek over goedmaken. Uitspelen van goed

27 Vgl. Idema, E. (red.) (2008). *Agastya drinkt de zee leeg en andere verhalen uit de grote wereldgodsdiensten*, Amersfoort.

28 Vgl. Molen, J. van der (2007). *Over engelen, goden en helden. Verhalen uit de grote wereldreligies*. Amsterdam. Het hoofdstuk over het Jodendom is ontstaan in nauwe samenwerking met dr. Ronith Nikolsky, universitair docent Hebreeuwse cultuur aan de Faculteit der Letteren van de Rijksuniversiteit Groningen.

29 Deurloo, K. A., & W. Veen (red.) (1995). *De gezegende te midden van zijn broeders. Jozef en Juda in Genesis 37-50*. Baarn; vgl. Van Loopik, M. Een leerling der wijzen. Jozef in de rabbijnse midrasj, in: Deurloo & Veen, 1995.

30 Van der Haar & Barnard (red.) (2009). *De bijbel cultureel. De bijbel in de kunst van de 20^e eeuw*, Zoetermeer.

31 Valstar, J. & Kuindersma, H., (2009). *Verwonderen en Ontdekken*, Amersfoort.

32 Vgl. www.kinderpleinen.nl;

33 Borg, M. ter (2007). *Koran en Bijbel in verhalen*, Houten. Vgl. Achour, F. & S. Alic (2004) *Koranvertellingen*, Amsterdam.

maken tussen Jozef en zijn broers, via stoelmethode. Vieren van het goed maken in de klas met een feestelijke afsluiting).

De leerkrachten van de Wonderboom gingen in hoofdlijn mee met de door de leerkrachten van de Polsstok gekozen thema's en motieven, maar legden de volgende eigen accenten:

- Kennismaking met de hoofdfiguur Jozef in zijn relatie tot zijn broers, met nadruk op het thema jaloezie. Tekst: Gen 37. (Creatieve werkwijzen: gesprek en reflectie over jaloezie. Maken van de jas van Jozef).
- Thema: 'in de put zitten'. Tekst: Gen 37. (Creatieve werkwijzen: schrijven van ervaring van in de put zitten. Met elkaar om de put zitten, er een briefje uit pakken en dat voorlezen aan een andere leerling. Kinderen bedenken oplossingen).
- Thema: 'in de gevangenis zitten': mensenhandel/ in de gevangenis. (Creatieve werkwijzen: presentatie maken over slavenhandel, gevangenissen, kindertelefoon, apartheid, slavernij van mensen van kleur (Amerika, Suriname)).
- Thema: dromen en dromenuitleg. Tekst: Gen 40. (Creatieve werkwijzen: kinderen bedenken zelf interpretaties. Dromenkrant maken).
- Thema: goed maken. Tekst: Gen 42-45. (Creatieve werkwijze: rollenspel).

Het draaiboek rond de Jozefnovelle op de Polsstok

	Thema en episode	Starters en Sleutelvragen	leeractiviteit	leermiddelen	organisatie
1	<p>Kennismaking met</p> <p>Jozef en zijn broers</p> <p>Tekst Genesis 37 vertellen</p> <p>Thema: 'Jaloezie tussen Jozef en zijn broers'</p>	<p>Start: foto's met jaloerse vrouwen en mannen in?</p> <p>Foto's uit Kanaän van vroeger</p> <p>Hoe zouden de broers van Jozef zich voelen t.o.v. Jozef en zijn mooie kleeed?</p> <p>Hoe voel jij je als je jaloers bent?</p> <p>Wat doe je als je jaloers bent en waarom?</p> <p>Vind je het terecht dat de broers jaloers zijn?</p>	<p>Discussie met de hele klas</p> <p>Lezen en bespreken in groepjes van Tekst Genesis 37 (vragen stellen in tweegesprek)</p> <p>In groepjes schrijven de leerlingen een eigen verhaal over een moment dat zij jaloers waren. Ze maken hier ook een tekening bij</p> <p>Leerlingen presenteren verhalen en tekening aan elkaar en geven positief commentaar op elkaars werk</p> <p>Leerlingen schrijven kort commentaar op de 'droom van de sterren en de aren' Hoe duiden zij die?</p>	<p>Papier</p> <p>Tekenmaterialen (wasco en kleurpotlood)</p> <p>Tekst Genesis 37</p> <p>Informatie over Genesis op internet</p> <p>Foto's met jaloerse vrouwen en mannen</p> <p>Foto's uit Kanaän</p> <p>Bladen voor creatief commentaar op de scène</p>	<p>Alles in de klas</p> <p>Groepjes van vier</p> <p>Samen werken</p> <p>coöperatieve werkvormen: vragen stellen in duo's, commentaar schrijven</p> <p>Werkwijze van verhalend en verbeeldend ontwerpen: eigen verhaal. Eigen verbeelding en eigen commentaar</p> <p>Schrijven van stripverhaal als reflectie: tekeningetjes en tekstwolkjes over hoe jij dit thema en deze scène beleeft</p>

	Thema en episode	Starters en Sleutelvragen	leeractiviteit	leermiddelen	organisatie
2	<p>'In de put'</p> <p>Tekst Genesis 37</p> <p>Thema: verkenning 'in de put zitten' en 'uit de put komen'</p>	<p>Wat zou je voelen /denken als je in de put zit?</p> <p>Wat zou je kunnen voelen / denken als je op een berg staat?</p> <p>Welke gevoelens en associaties (woordweb) horen bij deze twee 'uitersten'?</p> <p>Ken jij spreekwoorden die met deze twee uitersten te maken hebben?</p> <p>Hoe lees jij/ lezen jullie de scène waarin Jozef in de put wordt gegooid?</p>	<p>Discussie in de klas en in groepjes n.a.v. de vragen</p> <p>Delen van gevoelens, associaties/gedachten</p> <p>Woordweb maken in groepjes</p> <p>Spreekwoorden opzoeken op internet/ spreekwoorden-boek/ taalmethode die met de 'uitersten' van deze episode te maken hebben</p> <p>Leerlingen presenteren de gevonden spreekwoorden aan elkaar en beelden er met hun groepje enkele uit</p> <p>Leerlingen geven commentaar op de scène in het verhaal</p>	<p>Foto's van een put en een berg</p> <p>Stukje film 'in de put':</p> <p>Tekst Genesis 37</p> <p>Computers</p> <p>Bladen voor woordweb</p> <p>Bladen voor spreekwoorden</p> <p>Bladen voor creatief commentaar op verhaal</p>	<p>In de klas en buiten de klas</p> <p>Groepjes van drie (vier) samenwerken</p> <p>Diverse coöperatieve werkvormen: gesprek/ woordweb</p> <p>Werkwijze van verhalend en verbeeldend ontwerpen: spreekwoorden uitbeelden.</p> <p>Schrijven van stripverhaal als reflectie</p>

	Thema en episode	Starters en Sleutelvragen	leeractiviteit	leermiddelen	organisatie
3	'Dromen in de gevangenis' Tekst Genesis 40 Thema: in de gevangenis zitten en daar iets bijzonders meemaken.	Hoe zou je je voelen als je in de gevangenis zit? Hoe ziet een gevangenis eruit? Wat krijg je te eten en te drinken in de gevangenis? Hoe lees jij/ lezen jullie de droom van de bakker en de schenker?	Discussie in de klas en in groepjes n.a.v. de vragen Kinderen kijken naar beelden van Novib over mensenhandel en schrijven daar commentaar op Kinderen luisteren in groepjes naar een geluidsfragment (Genesis 40) Rollen verdelen binnen de groepjes. Kinderen spelen in groepjes het verhaal na (vertelpantomime) Leerlingen presenteren toneelstukjes en geven positief commentaar	Verkleedkleden Verhaal Genesis 40 (voor de voorlezer) Radio's met cd met daarop het verhaal. Bladen voor het maken van eigen droomuitleg	In de klas en in het speellokaal Groepjes van drie (vier) samenwerken Diverse coöperatieve werkvormen: gesprek/ woordweb Werkwijze van verhalend en verbeeldend ontwerpen Schrijven van stripverhaal als reflectie:

	Thema en episode	Starters en Sleutelvragen	leeractiviteit	leermiddelen	organisatie
4	<p>'De droom van de farao en de uitleg van Jozef'</p> <p>Tekst Genesis 41</p> <p>Thema: Dromen uitleggen, wijs worden,</p> <p>Iets voor anderen betekenen</p>	<p>Hoe zien jouw dromen eruit?</p> <p>Zijn je dromen zichtbaar?</p> <p>Kun jij jouw dromen begrijpen?</p> <p>Hoe onthoud je ze?</p> <p>Wat vinden jullie van de uitleg van Jozef?</p>	<p>Discussie in de klas en in groepjes n.a.v. de vragen</p> <p>Tekst Genesis 41 lezen</p> <p>Eigen dromen duiden</p> <p>Dromenvanger maken</p> <p>Eigen droomuitleg van de droom van farao</p> <p>Commentaar op de uitleg van Jozef</p>	<p>Houten ring</p> <p>Gekleurd touw</p> <p>Veertjes</p> <p>Kralen</p> <p>Bladen voor eigen droomuitleg</p> <p>Blad voor zelfreflectie over 'God'</p>	<p>In de klas en in handvaardigheid-lokaal</p> <p>Groepjes van drie (vier) samenwerken</p> <p>Diverse coöperatieve werkvormen</p> <p>Werkwijze van verhalend en verbeeldend ontwerpen</p> <p>Schrijven van stripverhaal als reflectie</p>
5	<p>'Jozef en zijn broers 2'</p> <p>Genesis 42-45</p> <p>Thema: Het goed maken en tot omkeer komen</p>	<p>Kun jij het goed maken als je ruzie hebt?</p> <p>Hoe doen jullie dat?</p> <p>Hoe vieren jullie dat?</p> <p>Hoe maakt Jozef het goed met zijn broers?</p> <p>Wat moeten de broers allemaal doen om het weer goed te hebben met Jozef en hun vader?</p> <p>Wat gebeurt er met Jozef als hij zijn broers ontmoet?</p>	<p>Film: Joseph, King of Dreams</p> <p>Gesprek over goed maken bij ruzie en hoe je dat viert.</p> <p>Uitspelen hoe het goed komt met de broers en met Jozef (spel met de stoel: Jozef, broers, vader)</p> <p>Feestje in de klas (aan het hof) met lekkernijen: vieren dat het goed is met elkaar</p>	<p>Spel met rollen op de stoel voorbereiden</p>	<p>Groepjes van drie (vier) samenwerken</p> <p>Diverse coöperatieve werkvormen</p> <p>Werkwijze van verhalend en verbeeldend ontwerpen</p> <p>Schrijven van stripverhaal als reflectie</p>

Schema 2: Ontwerp draaiboek Jozef onderzoekswEEK juni 2010 de Polstok

Het draaiboek rond de Jozefnovelle op de Wonderboom

Dag 1: De jas van Jozef

- Verhaal interactief vertellen.
- Bespreken van de gevoelens van Jozef en zijn broers.
- Gesprek: Wanneer voel jij je jaloers? Met behulp van vragenkaartjes.
- Gesprek: Hoe kun je omgaan met jaloezie? Kunnen we aan Jozef en zijn broers een tip geven?
- Kinderen krijgen een ansichtkaart met daarop een spiegel. Ze schrijven een kaart voor zichzelf. Op de kaarten schrijven ze dingen of namen van mensen waarop/op wie ze weleens jaloers zijn geweest. Als ze klaar zijn kunnen ze zichzelf in de spiegel zien en zichzelf beloven minder jaloers te zijn in de toekomst.
- Praten over de jas van Jozef. Hoe ziet deze eruit?
- Jas maken en resultaat bekijken.
- Jas laten zien uit een stukje van de musical (*Josef and the multicolour dreamcoat*).
- Stripverhaal maken.

Dag 2: In de put zitten

- Verhaal vertellen.
- Bedenken hoe Jozef erbij zat toen hij in de put zat. Dit ook uitbeelden.
- Gesprekje over *in de put zitten*. Wat is dat?
- In de klas staat een put, de kinderen bedenken een situatie die voor hen moeilijk/lastig is/was en die ervoor zorgt dat ze in de put raken. Ze schrijven dit op een briefje en schrijven ook op waarom ze ervan in de put raakten.
- Vervolgens doen ze de brief in een enveloppe en stoppen die in de put. Dan gaan ze met elkaar om de put zitten en trekken telkens een brief uit de put. Samen bedenken ze oplossingen. Als een kind een eigen geschreven brief pakt, gaat die weer terug in de put en wordt een andere getrokken.
- Stukje film bekijken over Jozef in de put.
- Stripverhaal maken.

Dag 3: De dromen van de schenker en de bakker

- Verhaal vertellen.
- Klassengesprek over slavenhandel, in de gevangenis zitten. Verschillen vaststellen over wanneer je in de gevangenis komt en hoe de gevangenis eruit ziet.

- Gesprekje over wat een presentatie is.
- Informatie opzoeken over: slavenhandel in onze huidige tijd (Novib), gevangnissen, de kindertelefoon, jaloezie/verdriet/eenzaamheid, slavernij van vroeger, slavernij van Amerika (noord/zuid), apartheid, Farao en Egypte, Nelson Mandela.
- De kinderen maken hier een presentatie over (vooraf is uitgelegd wat een presentatie is).
- Stripverhaal maken.

Dag 4: De dromen van de farao, dromen uitleggen/de betrokkenheid van 'God'

- Klassengesprek over dromen.
- Verhaal vertellen, maar het gedeelte over de uitleg van de droom nog achterwege laten.
- De kinderen eerst zelf laten bedenken wat de dromen zouden kunnen betekenen.
- Verhaal verder vertellen.
- Een dromenkrant maken: de kinderen zoeken in kranten en tijdschriften plaatjes en teksten uit van dingen die in de wereld gebeuren waarvan ze dromen en hopen dat die zullen veranderen.
- De krant (1 vel A3 per groep) wordt door midden gevouwen. De kinderen kunnen de voor- en achterkant beplakken.
- Als iedereen klaar is, worden de pagina's besproken en tot één krant in elkaar geschoven. Twee kinderen kunnen een voorkant voor de krant maken.
- De kinderen lezen het verhaal na.
- Stripverhaal maken.

Dag 5: Verzoenen of wraak nemen

- Het verhaal vertellen.
- De kinderen zitten in de kring en in het midden van de kring staat een stoel/staan meerdere stoelen.
- Deze stoelen zijn een rol uit het verhaal.
- De leerlingen spelen de rollen van Jozef, een broer, een bediende
- Als afsluiting van het project kijkt de groep naar de film.
- De kinderen maken hun laatste stripverhaal.

6.4 Beschrijving van de onderzoeksweken op beide scholen

Beschrijving van de eerste onderzoekswEEK

De eerste onderzoekswEEK vond op de Polsstok in november 2009 plaats en op de Wonderboom in februari 2010. In groep 6 op de Polsstok participeerden 18 leerlingen aan het narratief ontwikkelingsonderzoek en in groep 6 op de Wonderboom 26 leerlingen. Dit was de eerste maal dat op beide scholen vijf dagen achtereenvolgend twee uur per dag aan levensbeschouwelijk leren aandacht werd besteed. Hierna volgen enkele momenten uit deze eerste onderzoekswEEK op beide scholen.

Momenten uit de eerste onderzoekswEEK op de Polsstok

Op de Polsstok is in de loop van de eerste onderzoekswEEK de *Esternovelle* op verschillende manieren ter sprake gebracht. Alle kinderen kregen op de eerste dag van de week een mapje met twee bewerkingen van het Esterverhaal, de versie van Eykman met illustraties van Bouman en de versie van De Jong.³⁴ Daarnaast kregen zij een reflectieboekje waarin zij, aan het einde van elke bijeenkomst, konden schrijven over hun creaties, over de episode van het verhaal die aan de orde was en over de samenwerking met hun medeleerlingen. Naast de twee tekstuele versies van het Esterverhaal speelde ook de animatiefilm *purimrock* met kleifiguren in de onderzoekswEEK een belangrijke rol bij de receptie van en betekenisverlening aan het verhaal.

De leerkracht, meester Joris, vertelde op drie van de vijf bijeenkomsten de ‘scène’ die aan de orde was uit het hoofd. De leerlingen hebben alle dagen ook zelf de verhaalscène gelezen, individueel of samen. Opmerkelijk op de eerste ochtend: één van de leerlingen, Abdel, vroeg of hij het verhaal in de etenspauze nog een keer hardop mocht voorlezen voor de anderen, omdat hij het zo’n mooi verhaal vond. De leerlingen kregen iedere dag van de onderzoekswEEK ook een stukje van de animatiefilm te zien. Deze vorm van representatie van het bronverhaal maakte leerlingen nieuwsgierig naar het vervolg. Alle versies, de literaire, beeldende en filmische versie van het verhaal, zijn *interpretaties* van het bijbelverhaal; deze versies hebben alle hun invloed gehad op de beeldvorming van en de betekenisverlening aan het verhaal bij de leerlingen. Zo beïnvloedden bijvoorbeeld de tekeningen van Bouman in de tekstuele representatie van Eijkman de creatieve expressies die de kinderen maakten op de eerste dag (blonde Esterfiguren); de muziek in de film bij de scène van de beraamde aanslag versterkte een gevoel van ‘suspense’ bij de leerlingen en beïnvloedde zo de werking van hun verbeeldingskracht en de betekenis die zij toekenden aan het handelen van personages. Ik kom daar op

34 Vgl. hoofdstuk 6.2.

terug bij de analyse en interpretatie van de creatieve expressies in de volgende twee hoofdstukken.³⁵

Een voorbeeld ter illustratie. Op de Polsstok werden op de derde ochtend twee rollenspelen gespeeld over de optocht van Haman en Mordechai. De positiewisseling tussen Haman en Mordechai werd als spannend en verrassend ervaren. In de toe-eigening van deze episode maakten de leerlingen deze spanning zichtbaar in de vragen die ze bedachten voor Haman en Mordechai. En vervolgens ervoeren ze dezelfde spanning toen ze zich in het rollenspel inleefden in deze ‘helden’. Het botsen van de held en antiheld hebben de leerlingen aan den lijve ervaren.³⁶ Hun reflectieboekjes getuigen van de ervaren spanning in hun rolleving in Haman of Mordechai.³⁷

Momenten uit de eerste onderzoeksweek op de Wonderboom

Op de Wonderboom zijn verwante, maar ook andere waarnemingen gedaan over het inhoudelijk proces. De leerkracht, juf Jantien, had ervoor gekozen om het verhaal tijdens elk van de vijf bijeenkomsten in de onderzoeksweek interactief te vertellen. De 26 leerlingen volgden haar zonder problemen naar de wereld van het verhaal. Bijzonder in deze week was de bijeenkomst waarin de leerkracht een brief van Mordechai voorlas waarin deze Ester om hulp vroeg.³⁸ De leerlingen werden uitgenodigd zich te verplaatsen in de rol van Ester in het paleis en zich in te leven in haar positie en in het dilemma waar ze voor stond. Die spanning was voelbaar in de groep en het overleg tussen de leerlingen ging over de vraag, wat Ester terug zou schrijven aan Mordechai.³⁹ Een ander opmerkelijk moment in de eerste week op de Wonderboom was het kleine onderzoek waaraan de leerlingen op de vijfde dag in groepjes werkten aan de onderwerpen ‘Poerimfeest’, ‘Jodendom’, ‘Anne Frank’, ‘Perzië’, ‘Hebreeuws’ en ‘5 mei’. Deze onderwerpen waren door de leerkracht aangereikt. De groepjes leerlingen zochten informatie, maakten er een selectie uit en ordenden deze op een postervel (zowel teksten als afbeeldingen). Ze verdeelden de rollen voor de presentatie en presenteerden vervolgens aan elkaar.⁴⁰

Enkele observaties en reflecties over het proces

Leerlingen op de Polsstok en de Wonderboom maakten tijdens de onderzoeksweek op verschillende manieren kennis met de Esternovelle. Ze vonden de novelle

35 Vgl. hoofdstuk 7.2-7.6; hoofdstuk 8.2-8.6.

36 Vgl. PO-W1-Vi-E, dag 3, november 2009.

37 Vgl. PO-W1-Po-rlz-1-4, in het materieel dossier.

38 WO-W1-Vi-E, dag 3, februari 2010.

39 Vgl. WO-W1-Vi-E, dag 3, februari 2010.

40 WO-W1-FE, dag 5, februari 2010; vgl. 6.2.

spannend, geen van allen kende dit verhaal.⁴¹ De twee uur per dag die was vrijgemaakt om op deze wijze stil te staan bij een religieus verhaal, had zichtbaar effect. In hun evaluaties van de week en van het verhaal waarden zij de werkwijze en het langer bezig zijn met een onderwerp dan gewoonlijk, als positief.⁴²

De variëteit aan creatieve, interactieve en reflexieve werkwijzen om toegang te krijgen tot de bijzondere wereld van de Esternovelle versterkte de betrokkenheid van de leerlingen bij het verhaal en bij elkaar. De stimulans van beide leerkrachten om zelf te leren kijken, lezen, denken, vragen, doorvragen en creëren, zorgde ervoor dat alle leerlingen in beide groepen betrokken raakten bij het leerproces. De rol van de leerkracht in de begeleiding van een dergelijk leerproces blijkt van groot belang. Beide leerkrachten hadden zich goed voorbereid en waren tijdens de week in hoge mate betrokken op het levensbeschouwelijk leren van de leerlingen. Dit viel op te maken uit hun reacties op de vragen van leerlingen, hun wijze van ‘aanwezig’ zijn bij de diverse activiteiten en de interventies die ze pleegden wanneer ze merkten dat iets anders liep dan zij hoopten of wilden.

Enkele observaties en reflecties over de samenwerking

Tijdens de eerste onderzoekswEEK zijn de interacties tussen leerlingen in het uitvoeren van een opdracht geobserveerd, evenals de interacties tussen leerlingen en leraar rond een opdracht. De 18 leerlingen van de Polsstok werkten gedurende de week in tafelgroepjes van drie à vier kinderen. De opdrachten werden vaak in twee- of drietallen en soms in viertallen uitgevoerd.

- In het viertal werkten twee meisjes en twee jongens samen. De twee meisjes werkten van meet af aan meer samen bij het uitvoeren van de opdrachten dan de jongens. De jongens probeerden het vaker eerst zelf en dan pas samen.
- Als de leerlingen vragen moesten bedenken aan een personage in het verhaal, duurde het langer voordat de jongens tot samenwerking kwamen; ze bedachten soms wel originele vragen.⁴³
- In het overleg tussen de leerlingen over een situatie in een scène namen de jongens meer vrijheid om de situatie van meerdere kanten te benaderen en werden suggesties van de ander in het tweetal niet direct geaccepteerd.
- Het gemak waarmee de leerlingen zich konden verplaatsen in een personage, om vanuit diens perspectief iets over de vertelde situatie te zeggen, was verbazingwekkend. Het telkens bezig zijn met de Esternovelle, elke dag opnieuw, vergemakkelijkte het voor de leerlingen om vragen te

41 WO-W1-Vi-E-II-1-26.

42 WO-W1-RE-II-1-26; PO-W1-RE-II-1-18.

43 PO-W1-Vi-E, dag 2, november 2009.

stellen over het handelen van bijvoorbeeld een personages als Ester. De nieuwsgierigheid naar het verhaal nam toe, naarmate de interactie ermee intenser werd. En die interactie werd intenser als het verhaal een dag later op een andere wijze werd gepresenteerd.

- De bereidheid en motivatie van de leerlingen om aan de slag gaan met de opdrachten hangt in grote mate af van de actieve aanwezigheid en presentatie van de leerkracht. De leerlingen mochten op beide scholen tijdens de lessen geen andere dingen doen en zij mochten zich niet te snel van de opdrachten afmaken. De non-verbale communicatie tussen leerlingen en leraar in de groep voltrok zich voor een deel via aangeleerde rituele handelingen, zoals de hand opsteken als iemand iets wil zeggen, en voor een ander deel door spontane reacties op voorvallen in de klas. Beide leerkrachten beschikten over gevoel voor humor, waardoor er af en toe ook hilarische situaties ontstonden.⁴⁴ De leerkrachten waren in staat de beschikbare tijd goed in te delen, de benodigde materialen gereed te hebben en het leerproces zo te faciliteren dat leerlingen zich betrokken voelden van begin tot eind.

De 26 leerlingen op de Wonderboom werkten in groepjes van vier. Ook hier werkten de twee jongens en twee meisjes samen in het viertal dat ik volgde in de onderzoekswEEK. De leerlingen van de Wonderboom hadden meer ervaring met coöperatief werken. Dat was te zien aan het gemak waarmee werd overlegd hoe een opdracht aan te pakken. Vaak nam een leerling het voortouw en volgden de anderen, zowel bij de jongens als bij de meisjes.

- In het samen werken aan een beeldende, literaire of ludieke creatie leidde het product dat onder hun handen ontstond ook tot gesprekken en vragen. Bijvoorbeeld bij het 'aankleden' van de Esterfiguur ontspoon zich een gesprek n.a.v. de keuze van de stofjes voor het haar of voor het schoeisel. Opvallend was dat sommige tweetallen ervoor kozen om het gezicht met stof vorm te geven en anderen juist het gezicht zwart lieten (de ondergrond was zwart papier) en alleen met een zilverstift de contouren daarvan aangaven.⁴⁵
- Bij de spelopdrachten ervoeren de leerlingen de ruimte om nieuwe dingen uit te proberen of al spelend nieuwe vragen op het spoor te komen. Bijvoorbeeld bij de voorbereiding van de optocht van Mordechai en Haman leefden de leerlingen zich ook echt in de rol van Haman in, en kwamen zij zo motieven voor zijn machtsrol op het spoor.

44 PO-W1-Vi-E, dag 5, november 2009.

45 Vgl. hoofdstuk 7.2 en 8.2.

- Wat kinderen niet altijd gemakkelijk vonden, maar wel deden, was het invullen van de vragen in het reflectie/nadenkboekje. Hierin konden leerlingen na een activiteit stilstaan bij en associëren op wat ze gedaan hadden, wat het hen had opgeleverd en of ze nieuwe dingen over het verhaal hadden geleerd.⁴⁶

Beschrijving van de tweede onderzoeksweek

De tweede onderzoeksweek werd uitgevoerd in mei en juni 2010 op de Polsstok en de Wonderboom. Deze week was hetzelfde ingericht als de eerste week en dezelfde groepen 6 participeerden in het onderzoek. Ook in deze week werd elke dag een balans gezocht tussen creatief, interactief en reflectief leren rond het religieuze verhaal.

Momenten uit de tweede onderzoeksweek op de Polsstok

In deze week kwamen scènes uit de Jozefsaga op diverse manieren tot leven. Allereerst door leerlingen verbindingen te laten zoeken tussen een herkenbaar levensthema uit hun leefwereld met de wijze waarop het thema in het verhaal van Jozef aan de orde kwam. Zo voerde meester Joris van de Polsstok op de eerste dag een kringgesprek aan de hand van beelden over het thema *jaloerie*. De kinderen werden uitgedaagd om onder woorden te brengen, hoe jaloezie voelt. Middels een joodse en een christelijke vertolking van het verhaal (Van der Molen en Idema) ontdekten leerlingen de verschillen tussen deze twee tradities in de vormgeving van het verhaal.⁴⁷ Dat kwam bijvoorbeeld tot uitdrukking in de naamgeving van de diverse personages en in accenten die beide vertolkers gaven in hun weergave van het oorspronkelijk Hebreeuwse verhaal. Zo ontdekten de kinderen dat niet Jozef, maar *Benjamin* de jongste zoon was van Jacob en Rachel. De andere zonen zijn zonen van de Lea, de andere vrouw van Jacob. Opmerkelijk in deze week was het onderzoekje dat de leerlingen uitvoerden naar het thema ‘in de put zitten’. De leerlingen leefden zich niet alleen in in het ‘in de put zitten van Jozef’, maar ook in situaties die zij zelf meegemaakt hadden waarin zij in de put zaten. Er werden mooie voorbeelden gegeven van iemand ‘uit de put halen’. De film *Joseph The King of Dreams*, die een beeldende en muzikale vertolking van het verhaal gaf naast de twee tekstuele bronnen, was zo geënceneerd dat de drie ‘put’-momenten die Jozef in het verhaal meemaakt, in de verfilming goed zichtbaar werden. Op de derde dag van de week speelden de leerlingen de dromen van de bakker en de schenker en gaven zij feedback op elkaars spel. Spannend waren op de vierde dag de interpretaties die de leerlingen gaven van de dromen van de farao. De beschrijving van de eigen dromen van

46 WO-W1-Po-ll-1-4; PO-W1-Po-ll-1-4.

47 Vgl. hoofdstuk 6.2.

de kinderen en van de interpretatie daarvan waren verrassend. Op de laatste dag probeerden de leerlingen samen te begrijpen wat er gebeurde tussen Jozef en zijn broers toen zij elkaar na zoveel jaren van vervreemding elkaar weer ontmoetten.

Momenten uit de tweede onderzoeksweek op de Wonderboom

Op de Wonderboom werd de verbeelding van de leerlingen geprikkeld door de opdracht een jas van Jozef te maken. Deze activiteit stimuleerde hen om zich in te leven in de ‘jaloezie’ tussen Jozef en zijn broers. Ook het schrijven van een ervaring over ‘in de put zitten’ werd intens beleefd, in mijn observatie.⁴⁸ Niet alle kinderen deden in eerste instantie hun envelop in de door de juf gemaakte put. Zij mochten hun envelop nog even bij zich houden.

De idee van de leerkracht om kinderen tips te laten opschrijven bij een brief van een andere leerling gaf goed resultaat. De briefschrijver en de tipgever kwamen daarna bij elkaar en bespraken zowel de beschreven ervaring als de tips. De leerlingen beleefden het opschrijven van de eigen dromen en het vertellen van die dromen aan medeleerlingen als een spannende ervaring.

Enkele observaties en reflecties over het proces

Het *stripverhaal* als reflectie-instrument heeft na een aarzelend begin, toen de leerlingen nog geen helder onderscheid konden maken tussen tekst en beeldcommentaar bij verhaalfiguren enerzijds en bij hun eigen gedachten en gevoelens anderzijds, tot verdieping geleid in het interpreteren van de episode die centraal stond. Het interactief vertellen met concrete vragen aan de leerlingen, stimuleerde hun betrokkenheid.⁴⁹ Die betrokkenheid werd zichtbaar zowel in de nonverbale houding van de leerlingen als ook in de actieve responsies op de vragen van de leerkracht. De leerkracht liet steeds verschillende antwoorden op gestelde vragen klinken, zodat leerlingen ontdekten dat meerdere antwoorden op eenzelfde vraag mogelijk waren en dat daarmee ook eigen en meerduidige interpretaties van de saga mogelijk werden.

Enkele observaties en reflecties over samenwerking

Op de derde dag maakten leerlingen een posterpresentatie over door de leerkracht aangedragen thema's, te weten: slavenhandel, over de gevangenis in Nederland en de gevangenis in het buitenland, over de kindertelefoon of over farao's in Egypte. De leerlingen hadden eerst via internet een klein onderzoekje naar hun onderwerp gedaan. Dit onderzoekje en de presentatie ervan leidde tot een intensieve vorm van samenwerking, met momenten van interactie, reflectie en dialoog. Ook de opdracht om een dromenkrant te maken werd op een bijzondere

48 Vgl. WO-W2-Oo-dag 2 en WO-W2-Vi-J-dag 2, juni 2010.

49 Dat laat analyse van videobeelden, gemaakt op alle onderzoeksdagen in week 2, duidelijk zien.

manier opgepakt. In die krant verbeeldden de leerlingen hoe zij hoopten dat gebeurtenissen in de wereld om hen heen (waarover ze hadden gelezen of gehoord, of die ze gezien hadden) zouden aflopen. In viertallen maakten de leerlingen eerst twee aan twee hun eigen bladzijden en voegden die daarna bij de bladen van het andere tweetal: zo ontstond een dromenkrant van vier pagina's. Deze bladen bespraken ze met elkaar op verschillen en overeenkomsten.

6.5. Overzicht van verzamelde expressies in het narratief ontwikkelingsonderzoek

In onderstaand overzicht zijn alle expressies gerubriceerd die bij de uitvoering van de creatieve, interactieve en reflexieve werkwijzen rond de Esternovelle en de Jozefsaga verzameld zijn. Deze vijf soorten expressies vormen in de volgende hoofdstukken de data voor verdere beschrijving, analyse en interpretatie in relatie tot de beantwoording van de onderzoeksvraag en de deelvragen en in relatie tot het theoretisch kader waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt.⁵⁰

50 In het overzicht zijn de *expressies bij de creatieve werkwijzen* steeds in de 2^e en de 6^e kolom en de *expressies bij de interactieve werkwijzen* in de 3^e en 5^e kolom weergegeven. De literaire en beeldende *reflecties* staan in het overzicht onder de nummers 12-19 en 45-52.

<u>Creatief</u>	<u>Esternovelle</u>	<u>Esternovelle</u>	<u>Interactief</u>
Literaire expressie van leerlingen	1. Brief aan /van Mordechai	20. Dialoog bij schrijven brief aan Mordechai	Verbale Interacties tussen leerlingen
Literaire expressie van leerlingen	2. Bladzijde uit dagboek van Ester	21. Dialoog bij schrijven bladzijde dagboek Ester	Verbale Interacties tussen leerlingen
Literaire expressies van leerlingen	3. Vragen stellen aan verhaalfiguren in Ester 1	22. Commentaar van leerlingen op elkaars vragen	Verbale interacties tussen leerlingen
Verbale expressies van leerlingen	4. Presentatie aan andere leerlingen van onderwerp uit Ester	23. Klassengesprek over schoonheidswedstrijd	Verbale interacties leraar- leerlingen
Verbale expressies van leerlingen	5. Vragen stellen aan verhaalfiguren in Ester 2	24. Delen van gedachten/ gevoelens bij tekening aanslag	Verbale interacties tussen leerlingen
Literaire expressies van leerlingen	6. Gedachten en gevoelens bij rollenspel van Haman en Mordechai	25. Dialoog over gedachten/ gevoelens bij rollen Haman en Mordechai	Verbale interacties tussen leerlingen
Literaire expressie van leerlingen			Verbale interacties leraar- leerlingen
Literaire expressies van leerlingen			Verbale interacties leraar- leerlingen
Literaire expressies van leerlingen			Verbale interacties tussen leerlingen
Beeldende expressies van leerlingen	7. Aankleden van figuur uit Ester	26. Dialoog bij aankleden van figuur	Verbale Interacties tussen leerlingen
Ludieke expressies van leerlingen	8. Inleven in de rol van verhaalfiguur Haman/ Mordechai	27. Dialoog bij inleven in verhaalfiguur Haman/ Mordechai	Verbale Interacties tussen leerlingen
Ludieke expressies van leerlingen	9. Spelen van optocht Haman & Mordechai	28. Dialoog bij rolinleving optocht Haman & Mordechai	Verbale Interacties tussen leerlingen
Beeldende expressies van leerlingen	10. Schilderen van optocht Haman & Mordechai	29. Dialoog bij schilderen optocht Haman & Mordechai	Verbale Interacties tussen leerlingen
Ludieke expressies van leerlingen	11. Spelen van ontmoeting Ester, Haman en Ahasveros	30. Dialoog bij spelen ontmoeting Ester, Haman en Ahasveros	Verbale Interacties tussen leerlingen

Jozefsaga	Jozefsaga	Creatief
53. Dialoog bij opdracht rond eigen droom	31. Eigen droom beschrijven	Literaire expressies van leerlingen
54. Dialoog bij schrijven over eigen ervaring met jaloezie	32. Eigen ervaring met jaloezie beschrijven	Literaire expressies van leerlingen
55. Dialoog over gedachten en gevoelens bij 'in de put zitten'	33. Vragen-kaartjes over jaloezie	Literaire expressies van leerlingen
56. Klassengesprek over 'in de gevangenis'	34. Duiden van eigen dromen door maatje	Verbale expressies van leerlingen
57. Dialoog over eigen dromen	35. Presentatie spreekwoorden 'in de put' / 'op de berg'	Verbale expressies van leerlingen
58. Klassen-gesprek over slavenhandel en over 'in de gevangenis' zitten	36. Commentaar leerlingen op slavenhandel	Literaire expressies van leerlingen
59. Klassen-gesprek over hoe je dromen vasthoudt	37. Commentaar leerlingen bij dromen van farao	Literaire expressies van leerlingen
60. Klassen-gesprek over 'goedmaken'	38. Commentaar leerlingen op droomuitleg Jozef	Literaire expressies van leerlingen
61. Tips geven aan elkaar hoe uit de put te komen	39. Brief schrijven over 'in de put zitten'	Literaire expressies van leerlingen
62. Dialoog bij maken jas van Jozef	40. Jas van Jozef maken	Beeldende expressies van leerlingen
63. Dialoog bij maken dromenkrant	41. Dromen-krant maken	Beeldende expressies van leerlingen
64. Dialoog bij spelen van dromen bakker en schenker	42. Spelen van dromen bakker en schenker	Ludieke expressies van leerlingen
65. Dialoog bij maken dromenvanger	43. Maken van dromenvanger	Beeldende expressies van leerlingen
66. Dialoog bij spelen van ontmoeting Jozef en zijn broers	44. Spelen ontmoeting Jozef en zijn broers	Ludieke expressies van leerlingen

<u>Reflectief</u>	<u>Esternovelle</u>	<u>Esternovelle</u>	<u>Reflectief</u>
Literaire reflecties van leerlingen	12. Reflectie op schrijven brief aan Mordechai	16. Reflectie op aankleden verhaalfiguur	Beeldende reflecties van leerlingen
Literaire reflecties van leerlingen	13. Reflectie op schrijven bladzijde dagboek Ester	17. Reflectie op spelen van rollen optocht Haman en Mordechai	Beeldende reflecties van leerlingen
Literaire reflecties van leerlingen	14. Reflectie op presentatie onderwerp Ester aan leerlingen.	18. Reflectie op spelen ontmoeting Ester, Haman en Ahasveros	Beeldende reflecties van leerlingen
Literaire reflecties van leerlingen	15. Reflectie op onderwerp 'opkomen voor elkaar'	19. Reflectie op schilderen optocht Haman en Mordechai	Beeldende reflecties van leerlingen

<u>Inter-pretatief</u>	<u>Esternovelle</u>	<u>Esternovelle</u>	<u>Inter-pretatief</u>
Dialogo met vier leerlingen over hun creatieve expressies	67. Dialogo met vier leerlingen over hun literaire expressies (videofilm)	68. Dialogo met vier leerlingen over hun beeldende/ ludieke expressies (videofilm)	Dialogo met vier leerlingen over hun creatieve expressies

<u>Jozefsaga</u>	<u>Jozefsaga</u>	<u>Reflectief</u>
	45. Reflectie in taal op schrijven eigen droom stripverhaal	Literaire reflecties van leerlingen
	46. Reflectie op eigen ervaring met jaloezie stripverhaal	Literaire reflecties van leerlingen
	47. Gedachten/ gevoelens bij verhaalfiguren stripverhaal	Literaire reflecties van leerlingen
	48. Gedachten/ gevoelens in stripverhaal	Literaire reflecties van leerlingen
49. Reflectie bij personages op de stoel		
50. Reflectie op tekeningen over jaloezie		
51. Beeldreflectie gedachten/ gevoelens in stripverhaal		

<u>Jozefsaga</u>	<u>Jozefsaga</u>	<u>Inter-pretatief</u>
69. Dialoog met vier leerlingen over hun literaire expressies (videofilm)	70. Dialoog met vier leerlingen over hun beeldende / ludieke expressies (videofilm)	Dialoog met vier leerlingen over hun creatieve expressies

De creatieve, interactieve en reflexieve expressies, verzameld in de onderzoekswEEK rond de *Esternovelle* (de nummers 1 t/m 30 van de expressies bij de *Esternovelle* in het overzicht) worden eerst afzonderlijk geanalyseerd in hoofdstuk 7. In de beschrijving en analyse van deze expressies besteed ik bijzondere aandacht aan de twee maal vier leerlingen uit groep 6 op beide scholen. Deze analyse gebeurt tegen de achtergrond van de analyse van het materiaal van de gehele groep (N=18+26). Dezelfde route volg ik in hoofdstuk 8 bij beschrijving en analyse van de expressies van de leerlingen rond de *Jozefnovelle* (de nummers 31-66 in het overzicht).

In hoofdstuk 9 worden bij het schrijven van de twee verhalende portretten enerzijds de resultaten van de analyse van drie soorten data uit iedere onderzoekswEEK (creatieve, interactieve en reflexieve data) geanalyseerd op karakteristieken en patronen en worden anderzijds alle door de onderzoeker geïnterpreteerde data naast de interpretaties van de data door de leerlingen (N =4+4) zelf gelegd (de nummers 67-70 in het overzicht). Zodoende wil ik zichtbaar en hoorbaar maken in hoeverre de eigen stem van iedere leerling en de stemmen van de vier leerlingen samen klinken in hun eigen interpretaties van de twee religieuze verhalen die centraal staan in dit onderzoek. In de keuze van de voorbeelden, de citaten uit de expressies van de leerlingen en de interpretaties van die expressies is ook de stem van de onderzoeker hoorbaar en zichtbaar. De verschillende stemmen zijn bij elkaar gebracht in de vier dialogen die gevoerd zijn tussen vier leerlingen, hun expressies en de onderzoeker aan het einde van iedere onderzoekswEEK.

Hoofdstuk 7:

Analyse van de expressies bij de Esternovelle

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf en analyseer ik de vijf soorten expressies die tijdens de uitvoering van dit narratief ontwikkelingsgericht onderzoek gemaakt zijn en vervolgens interpreteer ik deze expressies. Het gaat hier om achtereenvolgens de beeldende, de literaire/verbale, de ludieke, de reflexieve en interactieve expressies rond dezelfde episode uit de Esternovelle. Dit doe ik aan de hand van de varianten van het ontwikkelde analyse-instrument.¹ Door de expressies van de leerlingen te beschrijven, te analyseren en te interpreteren wil ik zicht krijgen op karakteristieken en patronen in de interpretaties die leerlingen van personages, situaties en thema's in de Esternovelle geven, daarbij gestimuleerd door dialoog en verbeelding. In subparagraaf 7 orden ik deze karakteristieken en patronen. De bevindingen van mij als onderzoeker worden samen met die uit hoofdstuk 8 (Jozefsaga) in hoofdstuk 9 vergeleken met interpretaties die acht leerlingen zelf gaven van hun eigen creaties, reflecties en interacties.² Zo wordt uiteindelijk zichtbaar welke betekenis en zin deze leerlingen ontdekt hebben in hun interactie met en interpretaties van deze religieuze verhalen.

7.2 Beschrijving en analyse van de beeldende expressies

In de eerste onderzoekswEEK hebben leerlingen van groep 6 van de Polsstok tekeningen gemaakt bij personages uit de Esternovelle. Bij het thema 'de aanslag' hebben zij symbolen gemaakt die uitdrukken wat zij tegenover de chaos en de onrust die een aanslag teweegbrengt zouden kunnen stellen. De kinderen van de Wonderboom hebben in onderzoekswEEK 1 (februari 2010) de personages uit de Esternovelle aangekleed. Daarnaast hebben zij de optocht van Haman en Mordechai verbeeld in een schilderij.³

In deze paragraaf zullen deze vier vormen van beeldende expressie van de leerlingen van de Polsstok en de Wonderboom beschreven en geanalyseerd

1 Vgl. hoofdstuk 4.7.

2 Vastgelegd in een film gemaakt aan het einde van iedere onderzoekswEEK op beide scholen. In totaal zijn er vier van deze films gemaakt in het (school)jaar van onderzoek, 2009-2010. (PO-W1-FE-ilec-1-4; WO-W1-FE-ilec-1-4; PO-W2-FJ-ilec-1-4; WO-W2-FJ-ilec-1-5).

3 PO-W1-Vi-E, dag 1,11 november 2009; PO-W1-Vi-E, dag 2,12 november 2009.

worden volgens het analyse-instrument dat daarvoor ontwikkeld is.⁴

Het analyse-instrument besteedt aandacht aan drie dimensies van de beeldende expressie:

Vorm-beeld:

1. Welke vormen, kleuren en stijlkenmerken vallen op in de beeldende vorm?
2. Welke 'gekopieerde' en 'zelfbedachte' aspecten zijn te onderkennen in de beeldende vorm?
3. Welke 'weergaven van zintuiglijke waarneming' en welke 'fictieve elementen' zijn te onderkennen in de beeldende vorm?

Inleving-erotie:

4. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over de manier waarop de leerling zich inleeft in het handelen en spreken van een personage en over de manier waarop dat de leerling raakt?
5. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over de manier waarop de leerling zich inleeft in een situatie of thema en over de manier waarop dat de leerling raakt?

Betekenis-zin:

6. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over de betekenis die de leerling verleent aan het handelen en spreken van een personage of aan een situatie of een thema?
7. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over zin die de leerling ontdekt in een verbinding tussen het handelen en spreken van een personage, de verbinding tussen een situatie of thema en de eigen leef- en belevingswereld?

Aandachtspunten bij de analyse van de beeldende expressies zijn:

- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in de weergave van een situatie en thema*
- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in de verdeling van verhaalpersonages over het beeld (voorgond/lachtergrond)*
- *Feitelijke en fictieve aspecten in de presentatie van verhaalpersonages en van eigen personages/objecten*
- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in houding en mimiek van personages*

4 Vgl. het draaiboek zoals beschreven in hoofdstuk 6.2.

- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in de aankleding van personages en van de omgeving (kleuren, vormen, attributen).*

In de analyse maak ik onderscheid tussen beschrijvingen (aangeduid met ‘be’), en analyses (aangeduid met ‘an’). De analyse en interpretatie gebeurt aan de hand van de drie dimensies en de vijf aandachtspunten.

Personages uit het bijbelboek Ester, uitgebeeld door leerlingen van groep 6 van de Polsstok

Tekening en symbool Hannah⁵

Tekening en symbool zijn samen op de foto gezet, maar apart van elkaar gemaakt. Eerst wordt de tekening beschreven, geanalyseerd en geïnterpreteerd, daarna het symbool.



Afbeelding 1: Tekening en symbool van Hannah van koningin Vasti, de Polsstok, november 2009

5 Vgl. PO-W1-Po-BE-II-2 (= Polsstok- Week 1- Portfolio-beeldend-leerling 2). Alle namen van de leerlingen van beide scholen zijn gefingeerde namen.

(be) *Vorm-beeld*: Deze figuur is aangekleed met een rode jurk en lange, rode handschoenen. Het hoofd is relatief groot ten opzichte van het lijf en het onderlichaam. Het haar lijkt in een vlecht of staart te zijn samengebonden. Het beeld vult het hele vlak.

(an) Er is een vrouwenfiguur getekend met een blank gezicht. Ze draagt een rode jurk en gracieuze handschoenen. De kleur rood valt op in de aankleding, evenals de vormgeving van het haar. De verhoudingen in het lichaam lijken gekopieerd uit de vormtaal die de leerling kent. De kleur van de ogen, de volle lippen en de oren met de oorbellen lijken een eigen vormtaal van de leerling. De gele kroon laat zien dat de leerling dit personage associeert met een koningin.

(an) *Inleving- emotie*: De figuur oogt blij door de mond die iets krult. Ze heeft blauwe ogen en oogt krachtig. Ze ziet er voornaam en koninklijk uit door kroon, baljurk en lange handschoenen. De figuur is duidelijk aanwezig en maakt de indruk niet opzij te gaan.

(an) *Betekenis-zin*: Deze vrouw wordt door de leerling als koninklijk, moedig en sterk gezien. Die indruk wordt versterkt door de hand in de zij en de handschoenen tot de elleboog. Het personage kijkt de kijker recht aan en drukt uit: ik sta hier en ga niet opzij. Dat is betekenis die de leerling aan het personage verleent. Aan de houding, de manier van kijken en de aankleding van het personage is te zien dat het optreden van Vasti deze leerling aanspreekt.

Symbool Hannah

(be) Op de foto hierboven is aan de rechterzijde een hart van klei te zien, ingekaderd door een balk boven en een balk beneden. In het hart en in de balken zijn letters en symbooltjes van een hart zichtbaar. Daarnaast is ook, veel kleiner, een *smiley* afgebeeld.

(an) De leerling heeft een hartsymbool gemaakt als antwoord op de vraag naar een tegenhanger van de chaos en verwarring die werd veroorzaakt door de aanslag die de dienaren op koning Ahasveros hadden beraamd. De leerling heeft een groot hart centraal gesteld met daarin het woord 'frede' gekerfd met daarnaast een klein hartsymbool. Ook in de balken staat het woord 'frede' en is een hartsymbooltje zichtbaar. Het symbool van het hart ontleent Hannah aan de cultuur. De wijze waarop zij het symbool bewerkt is persoonlijk. Hannah heeft naast het hart ook een *smiley* gemaakt van klei, wellicht om uit te drukken hoe opgelucht de koning was dat de aanslag verijdeld was. De *smiley* kan ook duiden op haar eigen opluchting. Voor Hannah is 'vrede' blijkbaar belangrijk omdat ze dat woord twee keer weergeeft.

Tekening en symbool van Rachman⁶

Afbeelding 2: Tekening van Rachman van de kroon van koning Ahasveros, de Polstok, november 2009

(be) *Vorm-beeld*: Het onderstuk van de kroon is opgebouwd uit met potlood getekende rondjes, opgevuld met rood. De drie blauwe punten hebben ieder een donkerrode stip. Het geel op de achtergrond omvat de blauwe-rode kroon. Vanuit het geel zijn lijnen getrokken.

(an) Rachman kiest niet voor een figuratieve maar voor een symbolische weergave van het personage koning Ahasveros, namelijk de kroon. De drie rode stippen in de punten van de kroon springen eruit. Het gele omvattende licht straalt er bijna doorheen. De gele omstraling is als zonlicht afgebeeld, de stralen gaan over het geheel heen. De kroon staat voor Rachman voor iets met een grotere uitstraling. Het geheel lijkt zelfbedacht, hoewel de onderdelen van de kroon ontleend kunnen zijn aan afbeeldingen die Rachman in een boek of op televisie gezien heeft. Qua vorm is de kroon vrij klassiek; de eigen verbeelding van deze leerling is zichtbaar in kleuren en omlijsting.

(an) *Inleving- emotie*: De kroon vult het gehele beeld. Het symbool van de kroon laat zien dat koning Ahasveros in het verhaal een belangrijk personage

6 PO-W1-Po-BE-II-3.

is voor Rachman. Hij verbindt de kroon met het 'licht'. Het licht om de kroon heen is doordringend. De uitstraling van de gele achtergrond is direct zichtbaar en voelbaar. De leerling heeft zich ingeleefd in de bijzondere kracht van het koningschap van deze koning en is daardoor geraakt.

(an) *Betekenis-zin*: De beeldtaal van de kroon raakt aan verschillende kanten van het koningschap in het verhaal (betekenis). Niet duidelijk is of Rachman deze betekenisverlening aan het koningschap ook bewust bedoeld heeft. Deze koning spreekt in zijn handelen de leerling positief aan in zijn leef- en belevingswereld. Hij drukt dat uit door het koningschap met een lichtkrans te omgeven (zin).

Symbool Rachman

(be) Rachman heeft een figuur gemaakt in een V-vorm met twee boogvormen die naar buiten buigen. In de V-vorm is een andere vorm neergezet die verbonden is met de V.



(an) Het symbool van Rachman is gemaakt als respons op de chaos die de beraamde aanslag veroorzaakte. Zijn symbool lijkt qua vorm op een vogel in zijn vlucht met twee vleugels, maar is ook te lezen als de letter V van *vrede* of *vrijheid*. Als het een vogel is in zijn vlucht kan de vorm symbolisch gezien worden als brenger van vrede of vrijheid.

Tekening en symbool van Frida ⁷

Ook bij Frida beschrijf en analyseer ik eerst de tekening en daarna de symbolen.

⁷ PO-W1-Po-BE-II-1.



Afbeelding 3: Tekening en symbool van Frida van koningin Ester, de Polsstok, november 2009

(be) *Vorm-beeld*: Deze figuur is neergezet in primaire kleuren. De figuur heeft dunne benen en roze schoenen of laarsjes. De handen zijn niet ingekleurd en komen aan heel dunne armpjes uit de mouwen. Het hoofd is relatief groot ten opzichte van het lichaam. Het haar valt in twee vlechten langs het hoofd. De figuur heeft blauwe ogen.

(an) Wat opvalt is een rond neusje, een klein mondje, blauwe ogen, vlechten met strikjes, oorbellen en blond haar. Ook het vrij grote rode hart op de blauwe blouse en de grote gele ster op de groene rok vallen op. Het hart lijkt zelfbedacht door de leerling om het bijzondere van dit personage uit te drukken. De ster verwijst wellicht naar een plaatje van de jodenster dat de leerling gezien heeft.

(an) *Inleving-emotie*: De tengere figuur lijkt een meisje. De figuur oogt blij, verlegen en vriendelijk. Ze ziet er eigentijds en modern uit. De leerling speelt met kleur, want de kleuren van de rok komen in de ene mouw terug, de kleuren van de trui/blouse in de andere. Het rood in de kleding krijgt een extra accent door het rode hart. Hetzelfde valt te zeggen van de gele ster in de rok. De oorbellen zijn kleine sterretjes die corresponderen met de gele ster in de rok.

(an) *Betekenis-zin*: Deze Esterfiguur is in de ogen van Frida een tengere, jonge vrouw met een groot hart. Zij portretteert Ester als een joods meisje. Zo zijn

de gele ster en de kleine sterren in de oorbellen te interpreteren. Frida kent blijkbaar deze symboliek. Het lijkt erop dat Frida Ester een groot hart toedicht. Wellicht als uitdrukking van de liefde van Ester voor haar volk. Frida waardeert dat blijkbaar.

Symbool van Frida

(be) Frida heeft drie symbolen van klei gemaakt bij het thema de aanslag: een hart, een ronde vorm met de woorden 'vrede' en 'liefde' erin en twee *smileys*.

(an) Het hart en de symboolwoorden 'vrede' en 'liefde' vormen een tegenwicht voor de angst en de onrust die de 'aanslag' bij Frida opriepen. Het symbool 'hart' verwijst bij haar naar beide woorden die het 'in vrede leven' symboliseren. Het zijn emotioneel geladen begrippen voor deze leerling.

Aangeklede Esterfiguren door leerlingen groep 6 de Wonderboom

In deze subparagraaf volg ik zes leerlingen van de Wonderboom.⁸ De opdracht was om de figuur van Ester met stoffen aan te kleden.

Aankleding personage door Joram en Tom⁹



Afbeelding 5: Aankleding personage Ester door Joram en Tom, de Wonderboom, februari 2010

(be) *Vorm-beeld*: De figuur bestaat uit verschillende delen; er worden verschillende stoffen gebruikt. De figuur heeft een col of sjaal. De basis kleuren zijn licht/neutral, versierd met bloemen en strepen. De schoenen hebben een lichte kleur. De kleding is licht tegen een donkere achtergrond. De kleuren zijn licht van teint met enkele lichtblauwe lijnen op de stof. De armen zijn in oranje vormgegeven. Het hoofd is alleen met stift getekend. De armen hangen 'strak' langs het lijf, de voeten staan in 'pinguïnpositie'

8 De namen zijn: Foka, Elize, Michiel, Joram, Tom en Linda. In de eerste onderzoekswEEK werkte Tom met Joram, Michiel met Linda en Foka met Elize samen.

9 WO-W1-Po-BE-Il-4+5.

naar buiten gedraaid, de nek is als een blok weergegeven. De nek is relatief lang en de benen kort. De ogen staan asymmetrisch maar wel open en -hoewel donker getekend- 'helder'.

(an) De mondhoeken krullen omhoog waardoor de mond lijkt te glimlachen. Het haar en het gezicht zijn donker. Zelfbedacht lijken de brede figuur, de kledingkeuze, het kleurgebruik en de versiering op de jurk/schort. Opvallend zijn de haardracht, de ronde en gezette mensfiguur en de mimiek.

(an) *Inleving-erotie*: Het personage toont vrolijk en is breed neergezet; de bloemenweelde toont optimisme. Deze twee leerlingen tonen een optimistisch en/of opgelucht personage.

(an) *Betekenis-zin*: De Esterfiguur krijgt betekenis voor deze twee leerlingen in de keuze voor de kleding en in haar postuur. De eerste indruk die dit beeld geeft, is een Esterfiguur gekenmerkt door uiterlijke verzorging, vrolijke kleding en een stevige presentatie in houding en mimiek.

Aankleding personage door Foka en Elize¹⁰



Afbeelding 6: Aankleding personage Ester door Foka en Elize, de Wonderboom, februari 2010

(be) *Vorm-beeld*: De figuur draagt een blauwe jurk, pofmouwttjes, de jurk is in lagen opgebouwd, bolvormig als een petticoat. Er is gekozen voor vrolijke, lichte kleuren op een donkere achtergrond; voor voeten en armen 'wijd' geplaatst in de figuur, met een grote rood-oranje bloem als decoratie bij het hart. Het haar hangt in twee vlechten langs het lichaam.

(an) Zelfbedacht lijken de kleurstelling van lichtblauw, roze en oranje (frisse kleuren), de bloem en de wijde jurk, de armen en de positionering van de voeten. De persoon is getekend met oog voor detail, krulharen en wimpers. Figuratief in de afbeelding is de jurk met

¹⁰ WO-W1-Po-BE-II-1+2.

versiering, de kleur haar en de haardracht. Door kleur- en stofgebruik lijkt het een jurk voor een feest.

(an) *Inleving-erotie*: Opvallend aan het gezicht is de mimiek, de wat strak gesloten mond en de grote ogen vergeleken met de kleine neus. Ester toont zowel onzekerheid (het extra breed maken van de persoon) als het er goed uit willen zien (stofkeuze en de decoratie). De spanning van het moment – de vraag of ze wel of niet gekozen zal worden in de schoonheidswedstrijd – is zichtbaar in kledingkeuze en mimiek.

(an) *Betekenis-zin*: Deze leerlingen geven uitdrukking aan een figuur met gratie. Zij verlenen Ester betekenis als iemand die zich wapent tegen de niet voorspelbare uitkomst van de verkiezing. Dat is op te maken uit de stevige (want brede) positionering waarmee Ester is afgebeeld. De wijde voetzetting en plaatsing van de armen roepen een ‘kom maar op’- houding op. Tegelijkertijd lijken ogen en mimiek ook onzekerheid uit te drukken bij Ester. De mimiek geeft een niet-weten houding weer van het personage. Die houding spreekt deze twee leerlingen aan. Dat is de zin die zij ontdekken in deze figuur: een kwetsbaar en weerbaar personage.

Aankleding personage door Michiel en Linda¹¹



Afbeelding 7: Aankleding personage Ester door Michiel en Linda, de Wonderboom, februari 2010

(be) *Vorm-beeld*: De figuur draagt een wijde jurk met smal bovenlijf, de jurk heeft verschillende vormen en lagen die elkaar overlappen; het gezicht is rond en strak op de nek geplaatst, het haar is krullend opgestoken. De mond is groot, dicht toegeknepen maar wel ‘zacht’; de ogen staan hoog in het gezicht en hebben flinke wimpers; de handen zijn allebei naar rechts gedraaid en de voeten allebei naar links. Armen, voeten, ogen, mond en neus zijn getekend, niet met stoffen opgeplakt. De kleurstelling is oranje en rood; er prijkt een bloem als decoratie op de rechterborst en er zitten bloemmotieven in de jurk.

11 WO-W1-Po-BE-II-3+6.

(an) De figuur is met oog voor details aangekleed, waaronder laarsjes, pofmouwen, extra grote wimpers. De corsage geeft aan dat het om een bijzondere jurk gaat. Zelfbedacht lijken het opgestoken haar, het zich 'zwierig' voortbewegen (op te merken uit armen en benen), de verschillende lagen van de rok en de aandacht voor details.

(an) *Inleving-emoatie*: Het personage heeft een open gezicht en een open uitstraling. De beeldende expressie toont dat deze leerlingen zich bewust zijn van het moment van presenteren bij de schoonheidswedstrijd: je hebt één kans. Dat blijkt uit de detailvoering en de bedoeling om 'een mooie vrouw te willen tonen'. Daar komt ook de spanning in het gezicht vandaan: 'zal het lukken? Word ik gekozen uit al die vrouwen?'.

(an) *Betekenis-zin*: Ester draagt een veelkleurige jurk. Zij lijkt zich op te maken voor de wedstrijd. Deze leerlingen tekenen haar als mooi gekleed en in gespannen afwachting. De Esterfiguur heeft een open gezicht. De jurk ziet eruit als een jurk gemaakt voor een speciale gelegenheid. De spanning op het gezicht duidt ook op 'enige mate van onzekerheid'. De leerlingen lijken deze spanning tussen uiterlijk en innerlijk aan te voelen en te herkennen.

Verbeeldingen van de rijtoer van Haman en Mordechai



Afbeelding 8: Tekening van Joram van de optocht van Haman en Mordechai, de Wonderboom, februari 2010¹²

12 WO-W1-Po-BE-II-4.

(be) *Vorm-beeld*: Het blad is geheel gevuld. We zien twee personages, één centraal achter een dier en één ervoor, afgebeeld als kopvoeter. Boven de personen zien we respectievelijk een zon en een wolk met bliksemstralen. Er zijn ook enkele andere figuren te zien. Het dier is gevlekt afgebeeld.

(an) Mordechai is duidelijk als personage te onderscheiden, terwijl Haman als kopvoeter wordt afgebeeld in sombere kleuren en met kort haar. Haman houdt de teugels van het dier vast. Mordechai wordt in vrolijke kleuren centraal in de tekening neergezet met lange haren. Het paard is gepositioneerd in het midden en Mordechai zit op het paard of staat ernaast. Mordechai en het paard zijn realistisch afgebeeld.

(an) *I nleving- emotie*: Mordechai kijkt blij (omhoog krullende mondhoeken) en is geschilderd in warme kleuren. Hij heeft het symbool van een zon boven zich. De zon staat wellicht symbool voor de vreugde bij Mordechai en de onweerswolk met bliksem voor de boosheid/woede bij Haman. Mordechai is neergezet als een blank persoon. Deze leerling geeft Mordechai en het paard van de koning veel ruimte.

(an) *Betekenis-zin*: Haman en Mordechai staan in contrast tot elkaar centraal op de tekening; de omstanders lijken van ondergeschikt belang. Dat laatste is te zien aan de kleine mensfiguurtjes die met weinig details geschilderd zijn. De betekenis van de situatie voor de leerlingen is te zien in de gezichtsuitdrukking van beide personages en in de symbolen die erbij geschilderd zijn. De emoties van de personages worden verbeeld in de symbolen van de zon en de bliksem en raken zo ook de eigen leef- en belevingswereld van de leerling.



Afbeelding 9:
Tekening van
Michiel van
de optocht
van Haman en
Mordechai, de
Wonderboom,
februari 2010¹³

(be) *Vorm-beeld*: Het papier is geheel gevuld. Er is een optocht te zien van een figuur op een dier, met een figuur ervoor en met een viertal figuren op de voorgrond. Erboven hangt een lijn met gekleurde bolletjes. De figuur op het paard heeft een breed gezicht en grote handen en staat op de tekening centraal in het midden. De andere figuur loopt voorop en leidt het paard bij de teugels. Op de voorgrond zijn vrij gedetailleerd mensfiguurtjes getekend.

(an) De figuur op het paard is Mordechai. Hij ziet er opgewekt uit, te zien aan een lach van de oranje mond. De figuur die voor het paard uitloopt, is Haman. Hij heeft een grote hoed op en dikke lippen. Zijn ogen zijn vrij groot. De omstanders lijken op militairen gezien aankleding en kleurgebruik (bruin en groen). Met een strakke mond en korte beentjes lijken zij op elkaar. Voor hen uit loopt een figuur die opvalt door ander kleurgebruik en een grotere gestalte (de commandant? De militaire figuren lijken zelfbedacht.

(an) *Inleving- emotie*: Soldaten horen bij een optocht, in de beleving van deze leerling. De personen zijn allemaal blank. Mordechai lacht en Haman heeft dikke lippen. Dit vertelt iets over hoe deze leerlingen gemoedstoestand van beiden inschatten. De leerling verplaatst zich in de personages Mordechai en Haman, gezien de manier waarop hij hun mond en ogen schildert. Alle figuren kijken de kijker aan en lijken om een reactie te vragen. Mordechai lacht vanwege de eer die hem te beurt valt en Haman kijkt strak omdat hij vernederd is door de koning.

(an) *Betekenis-zin*: Het is feest. Er zijn slingers geschilderd. Zijn de soldaten bedoeld als beschermers bij de optocht? Deze figuren trekken evenzeer de aandacht in de tekening als de goofdpersonages. De leerling verleent op deze wijze betekenis aan het verhaal en geeft zin aan de eigen leefwereld. De tekening roept de vraag op waarom de leerling zo de nadruk legt op de omstanders.



Afbeelding 10:
Tekening van
Elize van de
optocht van
Haman en
Mordechai, de
Wonderboom,
februari 2010¹⁴

(be) *Vorm-beeld*: Het papier is geheel gevuld. Er is veel ruimte voor de omgeving. De leerling heeft gebruik gemaakt van een horizon met bergen en lucht. De optocht bevat drie personages. De hoofdfiguur zit op een dier en draagt een mantel. Een andere figuur loopt erachter aan en heeft het dier bij de teugels vast. Daarnaast staat nog een figuur afgebeeld met de armen in de lucht.

(an) Mordechai wordt als belangrijk personage links op de tekening neergezet. Hij draagt een mantel en zwaait. Haman loopt achter het paard en heeft de teugels vast. Een persoon staat te zwaaien aan de kant. Het paard en Mordechai zijn groot getekend.

(an) *Inleving-emotie*: Haman kijkt niet blij, zijn mond staat treurig en hij is klein afgebeeld. Hij loopt achter het paard, duidelijk in mineur. De toeschouwer is vrij klein en kijkt nogal sip. Mordechai zit zwaaiend als een vorst op het paard. Hij is duidelijk groter afgebeeld en meer gedetailleerd weergegeven.

(an) *Betekenis-zin*: De figuur van Mordechai springt er duidelijk uit en kijkt de toeschouwer echt aan. Hij heeft een menselijk gezicht en lijkt opgetild door het gebeuren. Zo geeft de leerling betekenis aan dit personage. De leerling lijkt zich met dit positieve gevoel van Mordechai te identificeren en een verbinding te leggen met de eigen leef-en belevingswereld.



Afbeelding 11: Tekening van Foka over de optocht van Haman en Mordechai, de Wonderboom, februari 2010¹⁵

(be) *Vorm-beeld*: De omstanders zijn groter geschilderd dan de figuur op het paard en groter dan de figuur ervoor. De mannelijke of vrouwelijke figuren om het dier heen zijn qua haar, kleding en kleurgebruik op eenzelfde manier geschilderd. Alleen de hoofdfiguren hebben handen en voeten. Aan de bovenkant van het schilderij zijn vlaggen of slingers geschilderd.

(an) *Inleving-emotie*: Haman is klein afgebeeld. Haman en Mordechai kijken opzij. De omstanders lijken vrolijk door een brede lach. De leerlinge heeft de lach op de gezichten zelf verzonnen.

(an) *Betekenis-zin*: De vrolijkheid en het feestelijke van de hele tekening vallen op in deze beeldende vorm. Het is lastig om de gevolgen van de omkering in rollen tussen Haman en mordechai terug te zien bij de hoofdfiguren. De leerlinge is opmerkzaam op de wereld om de hoofdfiguren heen en wil het feestelijke benadrukken. Dat is voor haar de zin van deze scène.

Samenvatting van de resultaten van de analyses van de beeldende expressies

In de eerste serie beeldende expressies, de presentatie van de verhaalfiguren uit de Esternovelle, wordt duidelijk dat deze leerlingen van de Polsstok gevoel hebben voor de individuele kracht van de personages afzonderlijk. Hannah heeft oog voor het verzet van koningin Wasti, dat spreekt haar aan. Rachman onderkent de bijzondere kracht in het koningschap van koning Ahasveros en Frida heeft oog en oor voor de kwetsbare positie van Ester als joodse koningin. Opvallend hierbij is dat deze drie leerlingen onafhankelijk van elkaar een eigen personage gekozen hebben waarin zij zich hebben ingeleefd en dat zij op eigen wijze hebben verbeeld.

Bij de tweede serie beeldende expressies, de symbolen als antwoord op de aanslag, valt op dat twee van de drie leerlingen het 'hart' als symbool gekozen hebben als tegenwicht tegen de angst en de onrust die een aanslag oproept. Het 'hart' drukt het verlangen van leerlingen uit naar vrede en liefde.

In de derde serie beeldende expressies, de aankleding van Ester als personage op de Wonderboom, hebben telkens twee leerlingen samengewerkt aan hun product. Bij het eerste duo valt de aandacht op voor het 'er goed uitzien', waarbij het een open vraag blijft hoe Ester de spanning tussen innerlijk en uiterlijk ervaart. Bij het tweede duo is de spanning tussen het 'gracieuze' en het 'sterke' in de aankleding van Ester zichtbaar. Ook hier is de spanning tussen binnen- en buitenkant van het personage voelbaar. Bij het derde koppel wordt Ester 'gewichtig' neergezet. De vraag die Ester als personage hier oproept is of zij straks opgewassen zal zijn voor haar rol en taak.

In de vierde serie beeldende expressies, de rijtoer van Haman en Mordechai door de stad (de Wonderboom), staan bij twee leerlingen de twee personages zelf centraal, terwijl bij twee andere de omstanders die op dit gebeuren reageren,

op de voorgrond staan. Haman en Mordechai worden op het eerste schilderij door vormgeving en kleurstelling contrair neergezet; er zijn geen omstanders te zien. Op de twee andere schilderijen zijn het juist de omstanders die ons als toeschouwers aankijken en een respons van ons als kijker vragen.

7.3 Beschrijving en analyse van de literaire/verbale expressies

In deze paragraaf worden een aantal literaire/verbale expressies van leerlingen beschreven en geanalyseerd, die zij maakten tijdens de week rond scènes uit de Esternovelle met behulp van literaire werkvormen.¹⁶ De leerlingen van de Polsstok en de Wonderboom hebben de volgende literaire/verbale expressies gemaakt bij (zie het overzicht in hoofdstuk 6.5):¹⁷

1. Vragen bij de personages in Ester 1;
2. Vragen bij de personages in Ester 2;
3. Een imaginaire dialoog tussen Haman, Mordechai en de dienaren;
4. Gedachten en gevoelens die de leerlingen associëren bij personages;
5. Een brief schrijven van Mordechai aan Ester;
6. Een brief schrijven van leerlingen aan Mordechai;
7. Een bladzijde schrijven uit het dagboek van Ester.

Voor de beschrijving en analyse van deze verhalende expressies maak ik gebruik van het analyse-instrument dat hiervoor ontwikkeld is.¹⁸

Het analyse-instrument besteedt aandacht aan drie dimensies van een literaire/verbale expressie:

Vorm-woord.

1. Welke woorden en beelden van een personage uit het verhaal spreken de leerling aan en in welke woorden en beelden reageert de leerling daarop in de expressie?
2. Welke woorden en beelden van een vertelde situatie of opgeroepen thema spreken de leerling aan en in welke woorden en beelden reageert de leerling in de expressie?

16 Deze literaire vormen zijn in overleg tussen de leerkrachten van beide groepen 6 en de onderzoeker gekozen bij het ontwerpen van het draaiboek voor beide onderzoeksweken. Vgl. hoofdstuk 6.3. Iedere specifieke vorm kreeg een plaats in het draaiboek op een van de vijf dagen van de onderzoekswEEK.

17 De literaire vormen zijn benoemd in hoofdstuk 4.6. Nummer drie uit bovenstaand lijstje valt in 4.6. onder de interactieve werkwijze en nummer 4 onder de reflexieve werkwijze. Omdat het ons in deze paragraaf om de woorden van de leerlingen gaat, hebben we de nummers 3 en 4 hier opgenomen.

18 Vgl. hoofdstuk 4.7.

Inleving-erotie.

3. Op welke momenten wordt zichtbaar in de expressie dat de leerling zich inleeft in het handelen en spreken van een personage en geraakt wordt door het verhaal?
4. Op welke momenten in de expressie wordt zichtbaar dat de leerling zich inleeft in een situatie of thema en geraakt wordt door het verhaal?

Betekenis-zin.

5. Welke betekenis verleent de leerling in de interpretatie aan het handelen en spreken van een personage, aan een situatie of een thema?
6. Welke zin ontdekt de leerling in de interpretatie van het handelen en spreken van een personage of in de interpretatie van een situatie of een thema?

Aandachtspunten bij de analyse van de literaire/verbale expressies:

- *Eigen woorden/beelden van de leerling in de interpretatie van woorden/beelden uit een verhaal*
- *Het opvullen van de open ruimtes tussen de woorden en beelden in een verhaal door de leerling*
- *Eigen gedachten/gevoelens van de leerling in de interpretatie van het handelen en spreken van een personage of in de interpretatie van een situatie of een thema in een verhaal*
- *Het interpreteren van het handelen en spreken van een personage en van een situatie of thema door de leerling*
- *Het leggen van een verbinding met de eigen leef- en belevingswereld in woorden en beelden door de leerling*

Teksten van Rachman en Abdel¹⁹

1. Vragen van Rachman en Abdel bij Ester 1

- Wat gaat Mordechai doen met de twee mannen?
- Zal Mordechai door de koning of door deze twee mannen worden vermoord?
- Wat zal Ester doen als ze koningin wordt?
- Zal de vorige vrouw van de koning wraak nemen?
- Zal er een ongeluk gebeuren bij het feest?

19 PO-W1-Po-lve-ll-3+4 (lve = literaire en verbale expressies).

2. Vragen van Rachman en Abdel bij Ester 2

- Wat voor aanslag zullen de twee mannen plegen?
- Wat zal Mordechai doen?
- Waarmee gaan ze de koning doden?
- Wat hebben de Perzen tegen de Joden?
- Hoe zal de koning zich gevoeld hebben?

(be) *Vorm-woord*: In beide series van vragen maken Rachman en Abdel contact met zes personages: Mordechai, twee knechten, Ester, de vorige vrouw van de koning, de Perzen en de Joden. Zij krijgen oog voor het beramen van ‘de aanslag’ op de koning door de twee mannen, op Ester die tot koningin wordt gekozen en op de vorige vrouw die aan de kant wordt gezet.

(an) In de eerste serie vragen valt op dat Rachman en Abdel doordenken over de gevolgen voor alle betrokkenen van het ontdekken van de aanslag op de koning door Mordechai. Het woord ‘vermoorden’ valt op in de eerste serie en de woorden ‘plegen’, ‘Perzen’ en het woord ‘voelen’ in relatie tot de koning in de tweede serie. De twee leerlingen hebben ook een beeld van koningin Vasti die wordt aangeduid als ‘de oude vrouw van de koning’. Als derde figuur schenken zij aandacht aan Ester, de jonge koningin. En ten vierde noemen zij de knechten die aangeduid worden als ‘de twee mannen’. In de tweede serie vragen valt op dat deze leerlingen een beeld hebben van de positie van de joden in Perzië en van de positie van de koning ten gevolge van de aanslag.

(an) *Inleving- emotie*: Wat Rachman en Abdel raakt in Ester 1 is de kwetsbare positie van Vasti. Door het luisteren naar het verhaal van de Esternovelle is Vasti door hen ook gezien, zowel in haar kracht als in haar kwetsbaarheid (‘zal de oude vrouw.... wraak nemen?’). Ook het thema van de aanslag heeft de leerlingen geraakt.

(an) *Betekenis-zin*: Beide leerlingen denken door over de gevolgen van acties van personages in het verhaal. In het bijzonder verlenen zij betekenis aan het handelen van Mordechai, van koningin Vasti en van koningin Ester. Zij ontdekken betekenis op het moment dat zij het verhaal plaatsen in de Perzische tijd en zij zich bewust worden van het feit dat het verhaal over Joden gaat die in die periode leven. De positie van Mordechai die de aanslag ontdekte, interpreteren deze leerlingen als kwetsbaar, getuige vraag 2 uit de eerste serie vragen en vraag 2 uit de tweede serie.

3. Imaginaire dialoog in scène:

Haman: “Ik ben machtig, machtiger dan jullie allemaal.”

Twee dienaren: “Die Haman is een opschepper.”

Haman: "Wat zeiden jullie?"

Twee dienaren in koor: "Niks."

Haman: "Jullie zeiden dat ik een opschepper ben, daar zal ik jullie voor onthoofden." (dat schreeuwt hij)

Dan zeggen de buigende mensen: "Boe, boe, boe, weg met Haman!!!"

Mordechai: "Aanvallen."

Een ieder gooit een mes naar Haman

en een kind van 8 jaar zegt: "Ik maak je dood."

En dat lukte en er was vrede.

(an) *Vorm-woord:* Haman wordt geportretteerd in termen van 'mchtig' en 'opschepper'. Rachman en Abdel gebruiken het woord 'onthoofden' om de actie van Haman tegen de twee dienaren aan te duiden. Mordechai krijgt het woord 'aanvallen' in de mond gelegd.

(an) *Inleving-emotie:* Haman wordt met de emotie geladen woorden 'mchtig' en 'buigende mensen' neergezet als iemand die zichzelf groot maakt of door buigende mensen als groot wordt gezien. Wat in deze beschreven scène opvalt is de emotionele afstand die gecreëerd wordt tussen Haman, de dienaren en de gewone mensen. Dat wordt door de omstanders niet geaccepteerd, getuige het boegeroep en het 'weg met Haman'.

(an) *Betekenis-zin:* Opvallend in de betekenisverlening door de leerlingen is het uitvergroten van het motief dat Haman groot wil zijn en dat alle mensen voor hem dienen te buigen. Rachman en Abdel laten, anders dan in het verhaal, mensen in verzet komen tegen deze grootspraak en voegen vanuit hun verbeelding een scène toe, waarin de omstanders met een mes gooien en een kind van acht jaar zegt Haman dood te willen maken. In de laatste twee regels uit de dialoog gaat betekenisverlening aan het handelen en spreken van personages over in het ontdekken van zin door de leerlingen. Als de gehate Haman gedood wordt zal er vrede komen.

4. Gedachten en gevoelens bij Haman en Mordechai

Mordechai: beschaamd, trots en vrolijk.

Haman: beschamend, misselijk en kwaad.

Mordechai: Dit is de mooiste dag van mijn leven.

Haman: Ik haat Mordechai.

Mordechai zal zich zeker belangrijk voelen en een beetje angstig.

(an) *Vorm-woord:* De leerlingen staan stil bij de scène waarin de confrontatie tussen Haman en Mordechai plaatsvindt. De woorden 'beschaamd' bij

Mordechai en ‘beschamend’ en ‘misselijk’ bij Haman springen eruit als eigen woorden. Deze gedachten en gevoelens bij de personages zijn opgeschreven naar aanleiding van een vraag van de leerkracht. Rachman helpt Abdel bij het formuleren van gedachten en gevoelens bij deze personages.²⁰

(an) *Inleving- emotie*: De combinatie van ‘belangrijk’ en ‘angstig’ valt op in de waarneming van Mordechai door Rachman en Abdel. De leerlingen onderkennen de verschillende gevoelens die tegelijkertijd bij Mordechai aanwezig zijn en formuleren welke gevoelens bij Haman zullen overheersen. De woorden ‘misselijk’ en ‘kwaad’ drukken diens gemengde gevoelens aan.

(an) *Betekenis-zin*: De leerlingen hebben de gemengde gevoelens bij deze twee hoofdrolspelers benoemd. Door zich in te leven in de rollen van de hoofdrolspelers hebben de leerlingen betekenis kunnen verlenen aan deze personages. Ze leven zich ook in in de wereld van een ‘bad guy’.

5. Brief van Mordechai, geschreven door de leerlingen

Beste Ester

Ik moet je wat vertellen, en het is erg belangrijk. Jouw koning is in gevaar. De rentmeester en de ritmeester gaan hem vermoorden. Hopelijk krijg je deze brief snel. Want ik vind en ik denk jij ook heel belangrijk. Als de koning vermoord wordt, kan er een veel slechtere koning komen. Die kan misschien wel heel gemeen zijn. Ik vind, dat ik je dit meteen moet zeggen. Het hangt allemaal van jou af. Probeer hoe dan ook bij de koning te komen. Misschien worden alle joden wel gedood. En je kunt zelf ook gedood worden. Groeten Mordechai.

6. Brief aan Mordechai, geschreven door de leerlingen

Beste Mordechai

U kunt het beste contact zoeken met Ester en haar zeggen wat er gebeurd is. en dan vragen of u het aan de koning mag vertellen. En als hij het niet gelooft, zeg dan: als ik lieg mag u me doden, maar stuur hen weg. Want zij willen u doden. en dan moet hij u wel geloven, want u bent bovendien de oom van prinses Ester.

Groetjes van Rachman en Abdel

(be) *Vorm-woord*: De taal van de brief van Mordechai aan Ester is relationeel. De woorden ‘je’ en ‘jouw’ springen eruit om de relatie tussen Mordechai en Ester te beschrijven, evenals de aanduiding: ‘jouw koning’. Mordechai verbindt Ester op een subtiele wijze met het lot van de gemeenschap door het motief van het

20 PO-W1-Vi-E, dag 4, november 2009.

doden zowel op de gemeenschap als op haar zelf te laten slaan.

(an) Twee lijnen uit het verhaal worden in deze brief verbonden: de gevolgen van de aanslag door ‘de ritmeester’ en de ‘rentmeester’ en de actie van Haman om alle joden uit te moorden. In de tweede brief (een vrije interpretatie door deze twee leerlingen van de opdracht)²¹ verplaatsen de leerlingen zich in de figuur van Mordechai en geven hem advies. Opvallend daarbij is dat Rachman en Abdel zich voorstellen dat Mordechai zich zou willen laten doden als de koning hem niet gelooft. Dat kan een vorm van creatieve interpretatie zijn, maar is ook te interpreteren als een door cultuur bepaald eergevoel.

(an) *Inleving-emotie*: De briefschrijvers zijn doordrongen van de ernst van de situatie. Ze leven zich in in Mordechai die zich via de brief ernstig zorgen maakt over het lot van de koning en van zijn nicht Ester. Tegelijkertijd onderkent hij de kans die Ester heeft om de aanslag op de koning te verijdelen en het lot van haar gemeenschap te keren. In de tweede brief valt de emotionaliteit van de leerlingen op, wanneer zij Mordechai adviseren tegen de koning te zeggen, dat hij hem mag doden als hij liegt.

(an) *Betekenis-zin*: Rachman en Abdel verlenen op eigen wijze betekenis aan dit verhaal door in de eerste brief via het personage Mordechai na te denken over de mogelijke gevolgen van het beramen van de aanslag en van het decreet van Haman voor de joodse gemeenschap. Ze geven daaraan stem in de zinsnede ‘als de koning...gemeen zijn.’ Ze ontdekken zin door in de tweede brief zich uit te spreken over de ernst van de situatie.

Teksten van Frida en Hannah.²²

1. Vragen van Frida en Hannah bij Ester 1

- Waarom mocht Ester niet zeggen dat ze joods was? Zou ze anders ruzie krijgen?
- Waarom kan de koning niet zeggen dat hij Vasti weer terug wil?
- Waarom hebben Vasti en de koning een aparte zaal?
- Waarom luisterde de koning naar de butlers?

2. Vragen bij Ester 2;

- Waarom gaan ze het doen?
- Wanneer gaan ze het doen?
- Wat heeft de koning gedaan?
- Doen ze het voor goud en geld?

21 De opdracht was om een bladzijde uit het dagboek van koningin Ester te schrijven.

22 PO-W1-Po-lve-ll-1+2.

(an) *Vorm-woord*: De eerste twee vragen tonen niet alleen belangstelling voor de figuren van Ester en Vasti, maar ook voor de grotere gemeenschap waar zij deel van uitmaken.

(an) *Inleving-emotie*: Bij de tweede serie vragen valt op dat Frida en Hannah zich zowel inleven in de positie van de koning als ook in die van de twee mannen die de aanslag beraamden op de koning. Deze leerlingen veronderstellen dat ‘goud’ en ‘geld’ een motief waren voor de aanslag. De emotie van Ester klinkt door in de eerste vraag van serie 1. Het fascineert Frida en Hannah waarom zij niet openlijk mag uitkomen voor het feit dat ze joods is. En ze vermoeden dat het openbaar maken van dit gegeven tot een conflict kan leiden.

(an) *Betekenis-zin*: Frida en Hannah hebben in de gaten dat Ester joods is. Deze leerlingen beseffen dat het niet eenvoudig is voor koning Ahasveros om koningin Vasti weer terug te nemen. Zij staan stil bij het feit dat mannen en vrouwen in een aparte zaal zitten. Zij voeren voor de raadslieden van de koning uit het gehele rijk een eigen woord in en noemen hen ‘butlers’. Blijkbaar is dit beeld bij hen boven gekomen door de vertelling van de Esternovelle. Vraag 2 uit de eerste serie en vraag 4 uit de tweede serie laten zien dat deze leerlingen een verbinding maken met de eigen leef- en belevingswereld.

3. Imaginaire dialoog in scène

Haman: “Stelletje vuile beesten.”

Joden: “Wij zijn geen beesten, jij bent er zelf één, wij geven juist de vrede.”

Haman: “Als jullie vrede geven, laat het dan zien.”

De mensen: “We gaan nooit weer voor u buigen. weg met Haman, weg met Haman.”

Haman: “Jij hebt geluk, maar ik niet.”

Mordechai: “Omdat ik alleen voor God buk en niet voor jou.”

Haman: “Kijk de beste man van de wereld.”

De mensen kijken met verbaasde ogen naar het paard.

Haman: “Deze machtige man heeft de koning gered.”

(an) *Vorm-woord*: Opvallend is de grove taal uit de mond van Haman richting de joden. De vraag is aan wie Frida en Hannah deze woorden ontleend hebben. De joden in hun tekst verweren zich tegen deze aantijging.

(an) *Inleving-emotie*: Het woord ‘beesten’ is emotiegeladen, en de woorden ‘niet buigen’ in relatie tot ‘nooit’ ook. Blijkbaar zit het verzet tegen Haman dieper dan op het eerste gezicht lijkt in de perceptie en beleving van deze twee leerlingen. De combinatie van joden en vrede is noch door de leerkracht in zijn vertelling noch door de weergave in de geschreven of de filmische versie van het verhaal gemaakt. Het is een product van de verbeelding van de leerlingen zelf.

(an) *Betekenis-zin*: In de twee zinnen die Haman en Mordechai wisselen wordt

het woordje ‘geluk’ van twee kanten belicht. Haman wijt zijn ongeluk aan een toeval van omstandigheden. Mordechai zijn geluk aan het gegeven dat hij eerbied toont aan de God van Israël. Opmerkelijk zijn de woorden die Frida en Hannah Haman in de mond leggen over Mordechai: ‘De beste man van de wereld.’ En even later ‘de machtigste man’. Beide leerlingen verlenen betekenis aan het bewust handelen van zowel Mordechai als Haman. Haman is in hun ogen de man van de macht, Mordechai de man van de eerbied voor God.

4. Brief van de leerlingen aan Mordechai²³

Twee mensen willen een aanslag plegen op de koning. Je moet er iets aan doen. ik weet al dat je het weet. Maar ik heb een plan voor je. Je moet contact opnemen met Ester, bijvoorbeeld met de telefoon. En als het niet lukt gooi dan steentjes op het raam. En zeg dan dat ze in gevaar is en dat ze iedereen moet waarschuwen. en dat ze iets moeten doen omdat er twee mannen een aanslag willen plegen op de koning. Groetjes, Frida en Hannah.

(ps. De soldaten gingen in de koets zitten. En hij had het aan het dienstmeisje gezegd).

(an) *Vorm-woord:* De eigen taal van de leerlingen komt in deze brief vooral tot uitdrukking in de woorden voor de communicatiemiddelen die genoemd worden: de telefoon en de steentjes. Waarbij de eerste uit de eigen leefwereld stamt en de tweede uit de sprookjeswereld. In het postscriptum van de brief blijkt dat Frida en Hannah zich voorstelden dat de brief via een dienstmeisje bij Ester zou komen en dat de twee mannen in de ogen van Frida en Hannah blijkbaar soldaten zijn die zich verstoppt hebben in een koets.

(an) *Inleving- emotie:* De met emotiegeladen woorden zijn de woorden ‘gevaar’ en ‘waarschuwen’. Het motief van de aanslag heeft beide leerlingen ook geraakt, want ze doen er veel aan om de boodschap bij Ester aan te laten komen. Dat blijkt ook uit het postscriptum bij de brief.

(an) *Betekenis-zin:* De brief lijkt Mordechai te willen aanmoedigen om actie te ondernemen. Ook anderen worden aangemoedigd, getuige het meervoud ‘moeten’ dat wordt gebruikt in de vierde regel. Met ‘de telefoon’ en ‘de steentjes’ leggen ze een verbinding met hun eigen leef- en belevingswereld.

5. Dagboek van Ester

Best dagboek,

Vandaag heeft Mordechai mijn leven gered

Ik voel me niet zo goed

Ik heb het gevoel dat ik iets moet doen

Ik moet Mordechai verrassen

(an) *Vorm-woord:* We horen niet hoe en waardoor Mordechai Ester het leven heeft gered. Dat hangt af van de vraag op welke dag in het verhaal deze bladzijde uit het dagboek geschreven is. Ik vermoed ergens tussen het bekend worden van de aanslag op de koning en de ontmaskering van Haman door Ester zelf. Het woord ‘verrassen’ valt op, evenals de zin: ‘ik voel me niet goed.’

(an) *Inleving-emotie:* Frida en Hannah leggen de emotie vooral in de regels 2, 3 en 4. In de laatste zin valt te beluisteren dat Ester in de perceptie van deze leerlingen niet voor een kleintje vervaard is.

(an) *Betekenis-zin:* Door de inleving in de positie van Ester verlenen Frida en Hannah betekenis aan het motief van de aanslag op de koning en laten zij zien dat Ester zich nu voorbereidt op de ontmaskering van Haman. In de laatste twee regels is te proeven dat deze leerlingen ook een verbinding hebben gemaakt tussen hun belevingswereld en de verhaalwereld. Ze interpreteren een open ruimte in het verhaal.

Teksten van Joram en Tom²⁴

1. Brief van Ester aan Mordechai

Beste Mordechai,

Ik ga de koning overvragen

Tot hij het gelooft.

Liefs Ester

(an) *Vorm-woord:* Wat opvalt is het woord ‘overvragen’.

(an) *Inleving-emotie:* Treffend is de volharding die spreekt uit de houding van Ester in de woorden van deze leerlingen.

(an) *Betekenis-zin:* Deze leerlingen ontdekken zin aan het handelen van Ester. Zij zijn onder de indruk van de moed van Ester en dichten haar veel uithoudingsvermogen toe.

2. Brief van Ester aan Mordechai door Michiel en Linda²⁵

Beste Mordechai,

Ik heb een plan.

Ik zeg tegen de koning dat ik het er niet mee eens ben.

En ik zeg meteen ook dat ik een jood ben.

Want hij houd zoveel van mij, dat hij jullie vrij laat.

Groeten, Ester

24 WO-W1-Po-lve-ll-4+5.

25 WO-W1-PO-lve-ll-3+6.

(an) *Vorm-woord*: Opvallend zijn de uitspraken ‘er niet mee eens zijn’ en ‘een jood zijn’. Deze leerlingen leggen een associatie tussen houden van en vrijlaten.

(an) *Inleving- emotie*: Ester wordt hier geportretteerd als iemand die haar mond durft open te doen en er voor uit durft te komen wie ze is.

(an) *Betekenis-zin*: Deze leerlingen hebben inzicht in de relatie tussen het liefhebben van iemand en iets gedaan krijgen van dezelfde persoon. Het personage Ester blijkt in de ogen van deze leerlingen wijs te handelen.

3. Brief van Ester aan Mordechai door Foka en Elize²⁶

Mordechai,

Ik ga de koning overtuigen

Dat hij de joden niet mag doden.

Maar ik ga niet zeggen dat ik joods ben!

Ik weet zeker dat hij zijn vrouw wel gelooft.

Gr. Esther.

(an) *Vorm-woord*: Opvallend is hier het woord ‘overtuigen’ en de uitdrukking: ‘niet zeggen dat ik joods ben’.

(an) *Inleving- emotie*: Hier komen twee kwaliteiten bij elkaar. Het lef om te overtuigen en de slimheid om niet alles te willen zeggen. Dat vertelt iets over de drijfveren van Ester in de perceptie van deze leerlingen.

(an) *Betekenis-zin*: Voor deze leerlingen is het duidelijk dat Ester in haar missie zal slagen. Die betekenis ontdekken zij in hun reactie op haar handelen. De zin die zij ontdekken is dat Esther nadenkt over het openbaar maken van haar identiteit. Dat raakt ook aan hun eigen leef- en belevingswereld gezien de woorden ‘ik weet zeker...’.

Samenvatting van de resultaten van de analyses van de literaire en verbale expressies

Het eerste duo van de Polsstok (Il-3+4, Rachman en Abdel) denkt door over de gevolgen van acties van personages in het verhaal. Ze verlenen betekenis aan het handelen van Mordechai, Vasti en Ester. Ze plaatsen het verhaal in de culturele context van die tijd en kunnen zich inleven in de aanslag die beraamd werd tegen de koning. De gevolgen van het handelen van Haman, de tegenspeler, richting het volk worden in de expressies van deze leerlingen nog vergroot door stem te geven aan het verzet tegen zijn optreden. In de ontmoeting tussen Haman en Mordechai kunnen deze leerlingen de gemengde gevoelens van beide personages verwoorden. In de brieven die zij schrijven vanuit een personage valt op dat beide leerlingen zich kunnen inleven in de gevolgen van de acties van een personage.

Zij zijn ook in staat eigen initiatieven van een personage te formuleren. Bij het tweede duo van de Polsstok (ll-1+2, Frida en Hannah) valt op dat zij het persoonlijk handelen van een personage als Ester kunnen verbinden met de gemeenschap waar zij deel van uitmaakt. Het woord 'joods' is daarin belangrijk. Deze leerlingen beginnen een besef te krijgen van de betekenis van dit woord. Bij de interpretatie van het handelen en spreken van Mordechai en Haman bij de rijtoer valt op, dat deze leerlingen in staat zijn de verschillende motieven te benoemen die het geluk (eerbied voor de God van Israël) of het ongeluk (toeval van de omstandigheden) bepalen. In het schrijven van de brief laten deze leerlingen zien dat ze in staat zijn hun eigen leefwereld te verbinden met die van het verhaal (de boodschap moet bij Ester aankomen). Uit de bladzijde uit het dagboek van Ester blijkt dat dit duo begrijpt dat Ester naar een manier zoekt om Haman te ontmaskeren.

Bij de drie duo's van de Wonderboom valt op dat de leerlingen goed in staat zijn zich in te leven in drijfveren en idealen van het personage Ester. Daarmee tekenen zich ook gelijk de verschillen af. Legt het tweede duo de nadruk op de openhartigheid en het vertrouwen in de kracht van de liefde van Ester, het derde duo verbindt de moed van Ester met haar vermogen om slim te handelen. Het eerste duo lijkt vooral vertrouwen te hebben in het doorzetten van Ester richting koning Ahasveros.

7.4 Beschrijving en analyse van de ludieke expressies

Gedurende de onderzoekswEEK zijn enkele spel- en dramamomenten georganiseerd op beide scholen als een derde werkwijze voor leerlingen om religieuze verhalen te onderzoeken. Op de Polsstok gebeurde dat op de derde dag.²⁷ In het handenarbeidlokaal werden de rollen die voorbereid waren, geënceneerd. Bij wijze van voorbeeld beschrijf ik hier de improvisatie van Frida en Hannah. Op de vijfde dag zijn in de klas korte improvisaties gemaakt van de ontmaskering van Haman door Ester in de aanwezigheid van koning Ahasveros.²⁸ Ook daarvan beschrijf ik een voorbeeld. Op de Wonderboom zijn er momenten in het draaiboek waar via rolinleving een bepaalde scène is onderzocht. Net als op de Polsstok betrof dat het niet willen buigen voor Haman door Mordechai.²⁹ Het instrument dat ik ontwikkelde voor de beschrijving en analyse van ludieke expressies van leerlingen kent drie dimensies:

27 PO-W1-Vi-E-dag 3, 13 november 2009.

28 PO-W1-Vi-E-dag 5, 17 november 2009.

29 Vgl. hoofdstuk 6.2.

Spel-rol:

1. Welke woorden/zinnen vallen op in het spel van de leerling bij de rolinvulling van een personage, een situatie of thema?
2. Welke bewegingen/handelingen vallen op bij de rolinvulling van een personage, een situatie of thema?

Inleving-emotie:

3. Hoe wordt in acties/uitspraken zichtbaar dat de leerling zich inleeft in het handelen en spreken van een personage en geraakt wordt door het verhaal?
4. Hoe wordt in de acties/uitspraken zichtbaar dat de leerling zich inleeft in een situatie of thema en geraakt wordt door het verhaal?

Betekenis-zin:

5. Welke betekenis verleent de leerling vanuit een rol aan het handelen en spreken van een personage, aan een situatie of een thema?
6. Welke zin ontdekt de leerling vanuit een rol in de ruimte tussen het handelen en spreken van een personage en de eigen leef- en belevingswereld? En tussen een situatie of thema en de eigen leef- en belevingswereld?

Aandachtspunten voor de analyse van ludieke expressies zijn:

- *Eigen woorden/handelingen van de leerling in de rol versus aangereikte woorden en handelingen*
- *Eigen gedachten en gevoelens in handelingen/uitspraken van de leerling in de rol*
- *Betekenis die een leerling ontdekt in de interpretatie van een uitspraak of handeling van een personage, in een situatie of een thema vanuit de rol*
- *Zin die de leerling ontdekt in de ruimte tussen een handeling/uitspraak van een personage en de eigen leef- en belevingswereld of tussen een situatie of thema en de eigen leef- en belevingswereld.*

Rollenspel Haman en Mordechai op de Polsstok door Frida en Hannah

Context: Het verhaal wordt interactief verteld door de leerkracht met aansprekende, emotioneel geladen beelden. Hij nodigt de leerlingen uit om gedachten en gevoelens van Haman en van Mordechai te formuleren en op te schrijven. De leerlingen doen dat twee aan twee (schoudermaatjes) in het tafelgroepje. Leerlingen denken vervolgens na over het uitspelen van de rollen van Haman en Mordechai. Vervolgens gaan de leerlingen naar de speelzaal

en doen eerst een aantal vooroefeningen om in het spel te komen. Zo laat de leerkracht de leerlingen in tweetallen stem geven aan de rollen Haman en Mordechai (improvisaties), zodat zij contact kunnen maken met deze rollen. Dan volgt de opdracht tot het uitspelen van de scènes. Na iedere scène wordt feedback gegeven door andere leerlingen op het spel van hun medeleerlingen.³⁰ De leerlingen van de Polsstok hebben bij andere activiteiten in dit schooljaar en vorig schooljaar al geleerd om feedback te geven.

Setting:

Mordechai/Hannah: thuis in woonkamer; Haman/Frida (vanuit paleis) komt bij haar huis en klopt aan:

M: "Wat is er?"

H: "Ik heb de opdracht gekregen van de koning dat u mee moet."

M.: "Echt?"

H: "Laten we gaan."

In paleis:

H.: "U mag mooie kleren uitzoeken."

M: "Dan doe ik die aan."

.....

H.: "Zullen we nu gaan."

Door de stad (optocht)

H: "Deze man heeft de keizer geëerd. Deze man heeft de keizer geëerd."

Feedback Linda

'Goed gespeeld. Ik zag Mordechai echt in de woonkamer zitten. Er was ook echt een deur, want Haman klopte. Ik zag ze zitten. Toen ging ze echt praten en Mordechai ging toen meespelen.'³¹

(an) *Spel-Rol*: Hannah speelt de rol van Mordechai heel bedeesd. Ze doet echt de deur open en kijkt Haman recht aan. Frida speelt de rol van Haman vrij zelfverzekerd. Na het bericht trekken ze samen door de 'stad' naar het paleis. In het paleis laat Haman Mordechai mooie kleren uitzoeken, die Mordechai vervolgens aantrekt. Daarna gaat Haman voorop door de stad en 'schrijdt' Mordechai er voorzichtig achteraan, nog niet geheel zeker van zichzelf. De woorden die Haman gebruikt laten horen dat ze Mordechai niet bij name noemt en dat ze de koning als keizer aanspreekt.

(an) *Inleving- emotie*: De eigen stem van Hannah in de rol van Mordechai klinkt bedeesd, maar wel verrast als Haman aanklopt. Zij laat daarmee merken dat Mordechai nog steeds bezorgd is over het lot van zijn volk en over zijn eigen lot en dat van Ester. De stem van Frida klinkt vrij zelfverzekerd als ze bij Mordechai

30 PO-W1-VI-E-dag 3, 13 november 2009; Vgl. draaiboek PO dag 3 in hoofdstuk 6.2.

31 PO-W1-VI-E, dag 3, 13 november 2009.

aankomt, maar meer ingehouden op het moment dat ze Mordechai moet rondleiden door de stad. Daarmee laat Frida merken dat Haman zich bewust is van het omdraaien van de rollen.

(an) *Betekenis-zin*: Betekenisverlening in de rol van Mordechai wordt zichtbaar op het moment dat Hannah kleren gaat aantrekken in het paleis en daarna achter Haman aanloopt in de stad. Nog wat onzeker, maar wel met enige trots, loopt ze achter Haman aan. Betekenisverlening in de rol van Haman wordt zichtbaar op het moment dat Frida voorstelt aan Mordechai eerst mooie kleren in het paleis aan te gaan doen en daarna door de stad te trekken in een optocht.

Rollenspel 1 de Polsstok over de ontmaskering van Haman

Setting: leerlingen spelen een improvisatie (rollenspel) in de klas. De andere leerlingen zitten er in een hoefijzervorm omheen. Het gaat in de improvisatie om het moment dat Ester Haman ontmaskert in de aanwezigheid van koning Ahasveros.³² Rollen: Haman: Jeremy; Ahasveros: Nania; Ester: Shannon. Ester zit in het midden met een mooie jurk en een sluier. Haman zit rechts en Ahasveros links.³³

E: Begint te huilen en zegt: "Ik ben joods."

A: Gaat direct weg.

H. Valt Ester voor de voeten en zegt: "Ik wil niet dat ik doodga."

A: Komt terug: "Dus jij was het?"

*A: Neemt Haman mee en hangt hem op.*³⁴

Setting: Ester en Ahasveros zitten bij elkaar.

Rollen: Ester: Zara; Ahasveros: Tanja; Haman: Rachman.

E: "Zullen we Haman ook even vragen?"

A: knikt. Haman wordt geroepen door E.

E: (Hij komt) en zij zegt: "Wat zie je er prachtig uit."

H: "Dank u."

E: "Wil je met ons mee eten?"

H: knikt, dan eten ze.

A: 'Wil je wat vertellen?' (aan Ester)

E: (zegt zacht): "Ja, ... ik ben joods. en Haman wil de joden doodmaken."

A: gaat weg.

H. valt op zijn knieën en smeekt: "Ik wist niet dat je joods was."

A: "Eh... meekomen jij." ³⁵

32 PO-W1-Vi-E, dag 5, 17 november 2009.

33 De namen van de leerlingen zijn gefingeerd. E=Ester; A= Ahasveros; H=Haman.

34 PO-W1-Vi-E, dag 5, 17 november 2009.

35 PO-W1-Vi-E, dag 5, 17 november 2009.

In het nagesprek worden de twee gespeelde improvisaties met elkaar vergeleken om de activiteit voor de leerlingen betekenisvol te maken. De leerkracht vraagt naar de overeenkomsten en de verschillen in de beide improvisaties. In beide improvisaties wordt gezegd dat Ester joods is (overeenkomst). Verschillen in de improvisaties: In spel 1 staat Ahasveros direct op nadat hij hoort dat Ester joods is, en laat Haman ophangen als hij weer terugkomt. In spel 2 gaat Ahasveros pas weg nadat hij gehoord heeft dat Ester joods is en dat Haman alle joden wil doodmaken.³⁶

(an) *Spel-rol*: In spel 1 brengt vooral het huilen van Ester de actie op gang. Ahasveros gaat daarop direct weg. Haman valt dan voor Ester neer en smeekt haar voor zijn leven. Ahasveros ziet dit en laat Haman ophangen. In spel 2 brengt de uitnodiging van Ester aan Haman om mee te eten, de actie op gang. Er wordt gegeten en er valt een stilte. In die stilte stelt Ahasveros aan Ester een vraag. Als Ester dan onthult wie ze is, gaat Ahasveros weg, Haman valt op de knieën voor Ester neer en Ahasveros neemt hem dan mee als hij terugkomt.

(an) *Inleving- emotie*: Ester verwoordt in spel 1 met emotie dat ze joods is (huilend). Haman verwoordt in spel 1 zijn angst om dood te gaan en Ahasveros geeft stem aan de ontmaskering van Haman: ‘Dus jij was het’. In spel 2 verrast Ester Haman en de koning door te zeggen: ‘Wat zie je er prachtig uit’. Vervolgens onthult ze in een tweeslag dat ze joods is en dat Haman de schurk is. Haman valt op in dit spel omdat hij zegt niet geweten te hebben dat ze joods was en Ahasveros door de korte zin: ‘Eh, meekomen jij.’

(an) *Betekenis-zin*: In spel 1 en 2 ontdekken de beide Esters (Shanon en Zara) betekenis aan het gegeven dat Ester een joodse is die voor haar volk wil opkomen, terwijl Haman een wet heeft uitgevaardigd om alle joden te doden. De Hamanfiguur krijgt betekenis voor de spelers in spel 1 door uitdrukking te geven aan zijn doodsangst en in spel 2 aan zijn verbazing dat hij niet wist dat Ester joods was. Ahasveros komt in beide improvisaties tot een dubbel inzicht: dat Ester joods is en dat Haman zijn vrouw lastig valt. De leerlingen die Ester spelen ontdekken zin in de durf om ervoor uit te komen dat je tot een bepaalde minderheidsgroep behoort.

Rollenspel 1 de Wonderboom over het niet buigen van Mordechai voor Haman

Setting: Na het interactief voorlezen van het verhaal door de leerkracht volgen er kleine rollenspelen in de hele groep.³⁷

Rollen: Dienaar: Bram; Haman: Elaisa; Koning: Linda;

H: “Waarom buigt hij niet?”

36 PO-W1-Vi-E, dag 5, 17 november 2009.

37 WO-W1-Vi-E-dag 3, 16 februari 2010.

D: "Hij is joods."

H: "Waarom buigt hij dan niet?"

D: "Hij mag dat niet van de goden."

H: (Naar de koning): "Waarom buigt die jood niet?"

K: "Geen idee", zegt de koning.

H: "Ik vind dat hij moet buigen voor mij!"

K: "Nou dat weet ik niet", zegt de koning.

H: "Ik wil een brief maken en naar heel Europa sturen, dat de joden eruit moeten."

K: "Mij best."

Setting: ontmoeting Haman en Mordechai

Rollen: Haman: Foka; Koning: Joram; Dienaren: Elize en Michiel.

H: "Dat is Mordechai, dat is een jood die buigt niet. Dat ga ik tegen de koning vertellen."

H: (tegen de koning): "De joden houden zich niet aan uw wet."

K: "Wat is je plan?"

H: "Ik zou ze allemaal willen doden."

K: "Natuurlijk", zegt de koning.

K: (tegen dienaren) "Ga een brief maken, met dobbelsteen: moet de 13e van de 12e maand."

D: hofdienaren gaan in de houding staan en salueren.

(an) *Spel-rol*: In het eerste spel maakt de dienaar duidelijk dat Mordechai niet buigt omdat hij joods is en omdat hij dat niet mag van 'de goden'. De koning weet van niets en gaat uiteindelijk akkoord met Hamans voorstel. Opvallend zijn de woorden van Haman, waardoor het gebeuren plotseling naar de context van de jodenvervolging in Europa wordt verplaatst. In het tweede spel speelt Haman veel meer een hoofdrol, de koning laat zich direct overtuigen en de dienaren voeren de opdrachten direct uit.

(an) *Inleving- emotie*: In beide improvisaties vallen de hardheid en volharding van Haman op en de toegeeflijkheid van Ahasveros.

(an) *Betekenis-zin*: In spel 1 wordt het thema zichtbaar: trouw blijven aan je identiteit en aan de andere kant het zijn wil doorzetten van de tegenspeler. Deze wil tot handelen uit macht wordt beklemtoond door de speler die Haman speelt. Die plaatst het gebeuren in de context van jodenvervolging in Europa. In spel 2 ligt de nadruk op de plaats van Mordechai te midden van zijn volk: geen enkele Jood buigt voor iemand anders dan voor 'God'. Haman is extreem in zijn handelen door alle Joden te willen doden. In beide improvisaties ontdekken leerlingen betekenis in het verhaal in de eigen woorden die zij aan een personage geven. Tegelijkertijd geeft hun spel hen te denken en ontdekken ze zin door op twee momenten de spelsituatie te verbinden met hun leef- en belevingswereld.

Improvisatiespel op De Wonderboom, Haman, Ahasveros en de rijtoer

Context: De leerkracht leest interactief voor. Ze komt bij het gedeelte waarin koning Ahasveros niet kan slapen en zich laat voorlezen uit de kronieken. Ahasveros komt tot de ontdekking dat Mordechai de aanslag weliswaar voorkomen heeft, maar daarvoor nooit beloond is. 's Morgens vroeg laat de koning Haman ontbieden en vraagt hem: 'Wat zou jij doen met iemand die de koning een goede dienst bewezen heeft?' Haman, die alleen aan zijn eigen carrière denkt, komt met het idee van een rondrit door de stad op het paard van de koning. Dan begint het spel (L = de leerkracht die eerst de rol van de koning en later de rol van het paard op zich neemt en die leerlingen uitnodigt de rol van Haman op zich te nemen):

L: "Zou de koning dat een goed idee vinden?"

Betty (H): "Ja, helemaal, goed plan inderdaad."

L (K): "Ok Haman, ik wil dat jij Mordechai gaat ophalen, je trekt hem koninklijke kleren aan; hij mag op mijn beste paard en jij loopt ervoor en gaat door de stad en je roept: "zo doet de koning met de man die hij wil eren."

...

L: "Hoe denk je dat Haman zal reageren?" ("Ik ben de koning, wie durft Haman even te zijn...?")

Anna (H): "Natuurlijk doe ik dat niet, het was maar een grapje."

L (K): "Maar je moet doen wat ik zeg... ik ben de koning."

...

L: "Hoe voelt Haman zich?"

Andrea (H 1): "Ik dacht dat ik het was."

Betty (H 2): "Wat een mislukking, ik dacht dat ik het was en nou mag die Mordechai"

...

L: "Ik ben even het paard." De leerkracht neemt een leerling op de rug en zoekt een Haman om Mordechai op het paard door de school te leiden. De leerkracht als paard, Betty als Mordechai en Mawjoed als Haman trekken door de klas. Alle kinderen staan naast hun stoel.³⁸

Mawjoed(H): "Dit roept de koning om de man te eren." De rest van de klas buigt voor Mordechai.

...

L: "Hoe zou Haman zich gevoeld hebben?"

Betty: "Boos op Mordechai, omdat hij zo door de stad moet lopen."

Elize: "Een beetje verdrietig, omdat hij dacht dat hij het was."

(an) *Spel-rol*: De leerkracht neemt eerst de rol van de koning op zich en de leerlingen nemen de vrijheid om in de rol van Haman vrijuit te reageren. Daarmee komt een brutale Haman naar voren. Daarna neemt de leerkracht de rol van het paard op zich. Haman spreekt de zin van de koning uit, maar niet met veel overtuiging. Mordechai kijkt zelfbewust.

(an) *Inleving-emotie*: De emoties komen vrij in de groep bij omkering van de rollen. Dat varieert van schaterlachen tot opwinding. Vooral de gevoelens van Haman worden tot uitdrukking gebracht. De gevoelens van Mordechai zijn niet zo zichtbaar.

(an) *Betekenis-zin*: Leerlingen geven het handelen en spreken van Haman verschillende betekenissen, zowel in zijn ongeloof als het gaat om de uitspraak van de koning, als in de uitvoering van de opdracht van de koning.

Samenvatting van de resultaten van de analyses van de ludieke expressies

In de eerste improvisatie wordt de rol van Mordechai heel voorzichtig gespeeld. In de loop van het spel wordt Mordechai moediger. Kleren helpen hem om in de rol te groeien. Omgekeerd wordt de rol van Haman heel stevig ingezet. Gaandeweg de improvisatie wordt deze rol wat meer ingehouden gespeeld. In beide improvisaties rond de ontmaskering van Haman wordt helder dat Ester het lef heeft om er voor uit te komen dat ze joods is en dat zij als zodanig ook voor haar volk wil opkomen. De rol van Haman krijgt betekenis voor de leerlingen op het moment dat zijn doodsangst naar voren komt, evenals op het moment van verbijstering wanneer hij ontdekt dat Ester joods is. Ahasveros aanvaardt in beide improvisaties de joodse identiteit van Ester en is furieus als hij ziet, dat Haman Ester lastig valt. In de tweede improvisatie neemt Haman zelf meer initiatief en koning Ahasveros gaat daar gemakkelijk in mee.

In de derde serie improvisaties rond het 'niet buigen voor Haman' wordt in de eerste improvisatie helder dat Mordechai niet buigt voor Haman, omdat hij joods is en joden alleen voor de God van Israël buigen. Haman lijkt in die improvisatie een machthebber die voorbereidingen treft voor het uitmoorden van de Joden.

In de vierde improvisatie speelt de hele klas mee als de leerkracht een centrale rol op zich neemt, de rol van koning Ahasveros. De leerkracht neemt daarna ook een heel onverwachte rol op zich, die van het paard van de koning waarop Mordechai zou rondrijden. Door deze encenering komt het omdraaien van de rollen tussen Haman en Mordechai sterk naar voren.

7.5 Beschrijving en analyse van de reflexieve expressies

In de eerste onderzoekswEEK is aan iedere leerling een *reflectieboekje* uitgedeeld met zeven vragen.³⁹ Iedere dag werd binnen de beschikbare twee en een half uur tijd vrij gemaakt voor de zelfreflectie. Alle leerlingen van groep 6 op beide scholen werkten hieraan met dezelfde boekjes. Hieronder volgen van vier leerlingen per klas de belangrijkste uitkomsten uit hun reflectieboekjes. Vervolgens worden deze uitkomsten geïnterpreteerd volgens het instrument zoals ontwikkeld in hoofdstuk 4.⁴⁰

Het instrument kent drie dimensies:

Woord/beeld-associatie:

1. Welke associaties maakt de leerling in literaire reflecties bij het handelen en spreken van een personage en bij een situatie of een thema in een verhaal?
2. Welke associaties maakt de leerling in beeldende reflecties bij het handelen en spreken van een personage en bij een situatie of thema in een verhaal?

Inleving- emotie:

3. Waar en hoe wordt in de literaire en beeldende reflecties zichtbaar dat de leerling zich inleeft in en geraakt wordt door het handelen en spreken van een personage in een verhaal?
4. Waar en hoe wordt in de literaire en beeldende reflecties zichtbaar dat de leerling zich inleeft in en geraakt wordt door een situatie of een thema in een verhaal?

Betekenis-zin:

5. Welke betekenis verleent de leerling in de interpretatie van het handelen en spreken van een personage of van een situatie of thema in een verhaal?
6. Welke zin ontdekt de leerling in de ruimte tussen het handelen van een personage, een situatie of een thema in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld?

Aandachtspunten bij de analyse van de reflexieve expressies zijn:

- *Eigen gedachten en gevoelens in woorden/beelden die laten zien zien hoe de leerling zich inleeft en geraakt wordt door een verhaal.*
- *Associaties in woorden en beelden bij het handelen en spreken van een personage, bij een situatie of een thema.*

39 Vgl. De reflectieboekjes van alle leerlingen zijn opgenomen in het materieel dossier.

40 Vgl. hoofdstuk 4.7.

- *Eigen woorden en beelden in de reflectie op handelen en spreken van een personage, een situatie of thema en op de verbinding tussen verhaalwereld en de eigen leef- en beleavingswereld.*

De inhoud van de reflectieboekjes geef ik weer in vier tabellen waarbij de uitspraken van de leerlingen die als schoudermaatje samenwerkten gedurende de onderzoekswEEK, naast elkaar zijn weergegeven.

Reflectieboekjes van Rachman en Abdel (de Polsstok)

<i>Reflectieboekje Rachman dag 1-5</i>	<i>Reflectieboekje Abdel dag 1-5</i>
<p>1. Ik heb vandaag geleerd dat Ester een koningin was (1) dat Irak bestaat dat Mordechai de oom van Ester was dat er een bomaanslag is geweest (2) dat Mordechai door de stad werd gebracht met een koets (3) dat Mordechai een brief stuurde (4) dat Ester heeft gezegd dat ze joods is (5) dat Haman gestraft werd</p>	<p>1. Ik heb vandaag geleerd over het verleden (1) dat dit de tijd was voordat Jezus was geboren over wat er verteld wordt over het verleden kunst maken (2) symbolen maken met elkaar vrede hebben dat we toneel hebben gespeeld (3) dat Mordechai een held was dat Ester een Jodin was hoe het verhaal over Ester is afgelopen (5) hoe leuk het is om zo te werken hoe je gezichten kunt maken met snoep</p>
<p>2. Het mooiste van vandaag vond ik dat ik het Esterverhaal ken (1) het kleien het toneelspelen de film toen ik toneel mocht spelen</p>	<p>2. Het mooiste van vandaag vond ik het verhaal de opdrachten wat ik heb geleerd vandaag het werk dat we gedaan hebben (2) dat we weer iets van de bijbel hebben geleerd dat we vandaag iets van klei hebben gemaakt het toneelstuk (3) het filmpje het verhaal de film(4) het feest (5) het toneelstuk de film die we hebben afgekeken</p>

<p>3. Ik heb over het Esterverhaal geleerd dat Ester bestaat (1) dat Mordechai bestaat dat Vasti bestaat dat er een aanslag kwam op de koning (2) dat ze gingen vasten (3) dat Mordechai een brief stuurde (4) dat Ester vertelde dat ze joods was (5)</p>	<p>3. Ik heb over het Esterverhaal geleerd dat de koning koninginnen weg kan sturen dat er een nieuwe koningin kan komen dat een koning geen koning kan zijn als hij geen koningin heeft wat er gebeurd is (2) hoe het verder ging over Ester dat Mordechai een held was wat het einde was (5) wat er was gebeurd hoe leuk het is</p>
<p>4. In het samenwerken heb ik geleerd samenwerken is leuk / leerzaam/ leuker dan alleen (1) dat het leuk is (3) dat het snel gaat (4) dat andere kinderen ook goede dingen kunnen maken</p>	<p>4. In het samenwerken heb ik geleerd als je samen werkt, ben je sneller klaar je kunt sneller wat bedenken dan werk je beter het toneelstuk beter wordt gemaakt (5) de versiering op de gezichtjes steeds mooier wordt</p>
<p>5. Ik heb een leuk idee gekregen... ik wil meer weten over Ester om mijn 'teken' te bewaren ik wil weer een beetje toneel spelen om kunst te maken</p>	<p>5. Ik heb een leuk idee gekregen...</p>
<p>6. Ik vind wat we vandaag deden (niet) spannend, want ik heb veel geleerd het verhaal was leuk we hebben veel geleerd omdat de film leuk was we veel hebben geleerd</p>	<p>6. Ik vind wat we vandaag deden (niet) spannend, want</p>
<p>7. Ik had graag nog vandaag... meer willen weten over Ester willen dansen willen dansen en feesten de film af willen kijken' willen spelen</p>	<p>7. Ik had graag nog vandaag... de film af willen kijken (4) willen dansen (5)</p>

(an) *Woord/beeld-associatie*: Rachman en Abdel doen kennis op over de primaire relaties in het verhaal tussen Mordechai en Ester aan de ene kant en Haman en Ahasveros aan de andere kant. De ene leerling maakt zich via associaties een

voorstelling van de omgeving waar het verhaal zich afspeelt (*Irak*) en ontwikkelt zo geografisch besef. De ander maakt een voorstelling van de tijd waarin het zich afspeelde: ‘*dat dit de tijd was voordat Jezus geboren werd...*’ en ontwikkelt zo historisch besef. Ze doen ook kennis op via associaties bij de verschillende media waarmee ze werken in de onderzoeksweek: de film over het verhaal en de literaire vertolking van het verhaal in twee versies.⁴¹ De leerlingen verwerven specifieke kennis via de instrumenten waarmee ze toegang kregen tot personen en situaties in het verhaal, zoals het spelen van improvisaties, het maken van een symbool met klei en het vieren van het feest op de vijfde dag van het project.

(an) *Inleving- emotie*: Beide leerlingen zijn gefascineerd door het beramen van de aanslag op de koning en de vrijdeling daarvan. Ze hebben bewondering voor Mordechai. Hun gevoelens van verwondering en spanning in hun responsies worden opgeroepen door de animatiefilm (*purimrock*) over de Esternovelle.

Sommige momenten in het verhaal roepen hun gevoelens van verwondering en verbijstering wakker: Het moment van ‘de omkeer’, waarbij Haman Mordechai rond moet rijden in een koets in plaats van andersom. En het moment waarop koningin Ester ervoor uitkomt dat ze joods is en Haman ontmaskerd wordt.

(an) *Betekenis-zin*: Voor Abdel en Rachman is Mordechai de echte held van het verhaal geworden. Voor beide leerlingen is het een ontdekking dat Ester joods was en dat het verhaal goed afloopt. Ze ontdekten ook het plezier in het samen werken en kwamen erachter dat ze samen sneller konden werken dan alleen. Rachman kwam op het idee om meer toneel te gaan spelen op basis van de rollenspelen. Abdel wil graag vaker op deze manier kennis maken met een religieus verhaal.

Reflectieboekjes van Frida en Hannah (de Polsstok)

<i>Reflectieboekje Frida dag 1-5</i>	<i>Reflectieboekje Hannah dag 1-5</i>
<p>1. Ik heb vandaag geleerd over vroeger (1) over het Esterverhaal koningen en koninginnen er moet vrede zijn (2) als je gemeen bent, krijg je hetzelfde terug (3)</p>	<p>1. Ik heb vandaag geleerd over dat mensen anders zijn over Ester en Ahasveros over lang geleden dat er verschillende symbolen zijn (2) wat er met het Esterverhaal is dat Mordechai blij werd (3) niets (4) hoe je een taart kan versieren (5)</p>

41 Versie van Eijkman/Bouwman en de versie van De Jong, Vgl. hoofdstuk 6.2.

<p>2. Het mooiste van vandaag vond ik het verhaal het kleuren samen werken dat we mochten kleien (2) dat we een toneelstuk hebben gespeeld (3) de film(4) iedereen was happy (5) we mochten de film helemaal kijken we hebben leuk over het verhaal gesproken</p>	<p>2. Het mooiste moment van vandaag vond ik het tekenen de plaatjes met de klei werken (2) en het verhaal het verhaal (3) de voorstelling de film(4) het dagboek het taart versieren(5) het verhaal Ester de film</p>
<p>3. Ik heb over het Esterverhaal geleerd je moet naar iedereen luisteren je hoeft niet altijd op één persoon verliefd te zijn als je slecht bent, word je toch gepakt (2) dat joden en christenen samen kunnen (5)</p>	<p>3. Ik heb over het Esterverhaal geleerd over koningin Ester Haman Vasti wat er gebeurd is (2) wat een aanslag is dat Mordechai heel blij is maar Haman niet blij dat Ester heel bang is (4) dat het goed afgelopen is (5)</p>
<p>4. In het samenwerken heb ik geleerd als je iets niet snapt, kun je het vragen we kunnen goed werken samen (5) het is leuk je kunt elkaar helpen</p>	<p>4. In het samenwerken heb ik geleerd over vragen tekenen overleggen samen een brief schrijven (2) vragen bedenken hoe je samen een voorstelling kunt maken een brief aan Ester schrijven vandaag werkten we niet echt samen</p>
<p>5. Ik heb een leuk idee gekregen... een leuk verhaal schrijven over Ester een toneelstuk spelen (2)</p>	<p>5. Ik heb een leuke idee gekregen we kunnen iets knutselen we kunnen met klei iets voor het verhaal doen we kunnen nog een voorstelling doen nee we kunnen nog een keer zoiets met de bijbel doen</p>

<p>6. Ik vind wat we vandaag deden (niet) spannend, want</p> <p>er gaat iets ergs gebeuren (1)</p> <p>leuk dat we heel verschillende dingen hebben gedaan (5)</p>	<p>6. Ik vind wat we vandaag deden (niet) spannend, want...</p> <p>het verhaal is spannend omdat het leuk is (2)</p> <p>het verhaal was heel spannend</p> <p>ik vond de film heel leuk</p> <p>het verhaal liep goed af en dat was spannend</p>
<p>7. Ik had graag nog vandaag...</p>	<p>7. Ik had graag vandaag nog</p> <p>de tekening afgemaakt</p> <p>nog iets met klei doen</p> <p>niets</p> <p>de film afmaken</p> <p>spelletjes doen met het Esterverhaal</p>

(an) *Woord/beeld-associatie*: Frida en Hannah leren via associaties over vroeger, verplaatsen zich naar het verleden; ze leren over een thema als ‘vrede sluiten na conflict’ en ze leren dat ‘de gemenerik toch gestraft wordt.’ Daarnaast leren ze heel praktisch een aantal zaken zoals met klei werken, toneelspelen en samenwerken.

(an) *Inleving- emotie*: Door de film, door het uitspelen van bepaalde scènes en door het concreet zich verplaatsen in personen (bijvoorbeeld bij het schrijven van een brief), leren deze twee leerlingen zich te verplaatsen in en zich te verbinden met personages als Ester, Mordechai en Haman. Bij hen valt op dat samenwerking hun betrokkenheid op elkaar en op het verhaal versterkt. Zo worden ze in de loop van de vijf dagen van de onderzoekswEEK steeds nieuwsgieriger naar drijfveren en emoties van personages en naar elkaar.

(an) *Betekenis-zin*: Deze twee leerlingen verlenen betekenis aan het verhaal door te benadrukken dat uiteindelijk Ester en haar volk gered worden. Dat is een opluchting voor beiden. Beide leerlingen vinden het rechtvaardig (passend bij hun fase van morele ontwikkeling) dat Haman wordt gestraft voor zijn daden. De aanslag in de verhaalwereld heeft deze leerlingen verbonden met een aanslag die in hun leefmilieu plaatsvond in dezelfde periode. Daarmee werd een directe verbinding gelegd tussen verhaalwereld en leefwereld.

Reflectieboekjes van Michiel en Joram (de Wonderboom)

<i>Reflectieboekje Michiel dag 1-5</i>	<i>Reflectieboekje Joram dag 1 -5</i>
<p>1. Ik heb vandaag geleerd dat Ester de koningin werd dat Mordechai een leven heeft gered dat de joden bijna werden gedood dat verven leuk is dat informatie zoeken gemakkelijk is</p>	<p>1. Ik heb vandaag geleerd samen werken dat de koning eigenlijk gemeen was om een goede brief te schrijven een koets maken dat informatie zoeken op internet gemakkelijk is</p>
<p>2. Het mooiste van vandaag vond ik verhaal het filmpje het filmpje het filmpje dat Haman werd gedood</p>	<p>2. Het mooiste van vandaag vond ik onze jurk het toneelstukje de brief het schilderen dat Haman werd vermoord</p>
<p>3. Ik heb over het Esterverhaal geleerd dat ze een joods meisje was dat Haman niet zo aardig is als de koning denkt dat het verhaal spannend is dat Mordechai werd beloond dat ze kwamen eten en dat Ester toen heel moedig was</p>	<p>3. Ik heb over het Esterverhaal geleerd over Ester dat de koning gemeen was dat Haman dacht dat hij geëerd werd dat Ester dapper is</p>
<p>4. In het samenwerken heb ik geleerd Goed moet luisteren Dat toneelspelen leuk is Dat met zijn tweeën een brief schrijven leuk is Dat over elkaars werk praten leuk is Dat het met elkaar eens zijn best simpel is</p>	<p>4. In het samenwerken heb ik geleerd hoe je een goede jurk kan maken niks om een leuke brief te maken veel dat het leuk is</p>
<p>5. Ik heb een leuk idee gekregen... Ik heb geen mooie gedachte gekregen Dat ik voor mijn broertje opkwam Door de brief schrijven </p>	<p>5. Ik heb een leuke idee gekregen... Dat ik thuis ook kan schilderen Om ook een keer zo'n lijst te maken</p>

<p>6. Ik vind wat we vandaag deden (niet) spannend, want</p> <p>we alleen gingen knutselen het was spannend omdat je niet precies wist of Haman nou werd gedood of niet</p>	<p>6. Ik vind wat we vandaag deden (niet) spannend, want...</p> <p>de meeste kinderen vonden het spannend en ik niet ik nooit iets spannend vind ik nooit... ik nooit... ik nooit...</p>
<p>7. Ik had graag vandaag nog ...</p> <p>meer werk gehad meer werk gehad meer werk gehad (brief terug schrijven aan Mordechai) meer werk gehad nog een week dit gedaan</p>	<p>7. Ik had graag vandaag nog</p> <p>meer van het verhaal gehoord nog een toneelstuk meer van het verhaal gelezen meer geschilderd een filmpje gezien</p>

(an) *Woord/beeld-associatie*: Michiel en Joram leren in het bijzonder over het handelen en spreken van de verschillende personages. Over het gegeven dat Ester een joods meisje is dat koningin wordt; over Mordechai die het leven van de koning redt en over Haman die niet zo aardig is als de koning denkt. De meeste ontdekkingen doen ze in het uitvoeren van activiteiten zoals het improviseren of het schrijven van een brief aan een personage en de associaties die deze activiteiten oproepen.

(an) *Inleving- emotie*: Juist de concrete activiteiten activeren de vermogens van deze leerlingen tot verbeelden en dialoog en ze verbinden emotioneel hun leefwereld met die van het verhaal. Wat echt indruk maakte en hen specifiek bijbleef was het moment dat Haman werd gedood door ophanging aan een 50 meter hoge paal.

(an) *Betekenis-zin*: Deze leerlingen ontdekten betekenis in het verhaal door het doen van de opdrachten. Hun kennis van het verhaal nam iedere dag toe, door de activiteiten bij een verhaal scène evenals hun vaardigheid in werkvormen als schilderen, improviseren of informatie zoeken via het internet. De vraag of Ester haar volk kon redden van de ondergang, maakte het leren spannend voor deze twee leerlingen.

Reflectieboekjes van Foka en Elize (de Wonderboom)

<i>Reflectieboekje Foka dag 1-5</i>	<i>Reflectieboekje Elize dag 1-5</i>
<p>1. Ik heb vandaag geleerd ik heb geleerd hoe het verhaal van ester precies is dat Mordechai een jood is dat je goed moet samenwerken anders komt er niets van dat verven erg leuk is hoe het verhaal ester helemaal ging</p>	<p>1. Ik heb vandaag geleerd het verhaal/over Ester/hoe ze koningin geworden is een filmpje/het verhaal film gekeken/gelezen/brief schrijven dat het moeilijk is om te schilderen het hele verhaal/samen werken</p>
<p>2. Het mooiste van vandaag vond ik om de jurk te knutselen van stof het toneelstuk het verhaal/de brief het schilderen dat Haman werd opgehangen</p>	<p>2. Het mooiste van vandaag vond ik het verhaal toneelstuk brief schrijven het filmpje filmpje</p>
<p>3. Ik heb over het Esterverhaal geleerd dat Ester een jood was want dat wist ik niet dat Haman veel magt had dat de koningin niet gelijk bij de koning mocht komen als ze dat wou dat Haman dagt dat hij op het paard mocht dat Ester vertelde dat ze een jood was</p>	<p>3. Ik heb over het Esterverhaal geleerd wat het esterverhaal eigenlijk is deel2 ik weet het niet deel 3 dat je moet opletten wat je doet</p>
<p>4. In het samenwerken heb ik geleerd Dat als je heel stil werkt, je je beter kan konsentreren Dat je goed moet luisteren naar wat iemand anders zegt Dat je iedereen wat moet laten doen Dat je elkaar goed kan vertellen over je werk Dat je taken goed moet verdelen</p>	<p>5. In het samenwerken heb ik geleerd Hoe stil je kan werken Met elkaar eens zijn Ik weet het niet Rustig doen</p>
<p>5. Ik heb een leuk idee gekregen.. van het verhaal van Ester van het verhaal van de brieven van het verven van het hele verhaal</p>	<p>5. Ik heb een leuke idee gekregen... hoe het is! zelf een soort filmpje maken ik weet het niet hoeveel mooie dingen er in het verhaal voorkomen</p>

<p>6. ik vind wat we vandaag deden (niet) spannend, want</p> <p>Omdat ik gefilmd werd Niet spannend omdat ik gewend was aan de camera Niet spannend omdat ik het niet zo leuk vind Ik vond het alleen leuk vandaag</p>	<p>6. Ik vind wat we vandaag deden (niet) spannend, want...</p> <p>ik vond het spannend dat ik gefilmd werd ik eraan gewend ben ik vond het spannend met de presentatie</p>
<p>7. Ik had graag vandaag nog...</p> <p>... ... een spel willen doen een spel willen doen iets willen tekenen</p>	<p>7. Ik had graag vandaag nog</p> <p>meer gedaan ik weet het niet het filmpje verder ingevuld </p>

(an) *Woord/beeld-associatie*: Deze twee leerlingen hebben de beeldtaal van dit verhaal intens leren kennen. Zowel door de schriftelijke als door de filmische versie. In het bijzonder het woord ‘joods’ in relatie tot het personage Ester heeft hen gefascineerd. Door de doorgaande kennismaking met het handelen en spreken van personages, ging de beeldtaal van het verhaal steeds meer tot hun verbeelding spreken.

(an) *Inleving- emotie*: Foka en Elize hebben beiden het Esterverhaal als een verhaal met een spannend verloop gelezen. De grootste ontdekking was voor hen dat Ester joods is net als Mordechai en dat Ester daarvoor uit durft te komen in het verhaal. Verder ontdekten ze tijdens hun samenwerking als schoudermaatjes dat stilte de concentratie in het werken aan een opdracht vergroot.

Deze leerlingen vinden het allebei spannend om gefilmd te worden bij hun activiteiten en om te presenteren. Zij vinden het onthullend in het verhaal dat Mordechai in plaats van Haman op het paard van de koning wordt rondgeleid.

(an) *Betekenis-zin*: Twee betekenissen springen er voor deze leerlingen uit in hun verkenning van het verhaal: ze hebben meer gevoel gekregen voor het joods zijn van Ester en Mordechai en ze voelen aan wat dat betekent in de context van het verhaal. Ze hebben ook geleerd dat een boosaardig iemand als Haman in zijn machtsuitoefening gestopt kan worden. Deze inzichten hebben zij ook verbonden met hun eigen belevingswereld. De noties ‘joods zijn’ en ‘het kwaad stoppen’ heeft hun kijk op de werkelijkheid verbreed en verdiept.

Samenvatting van de resultaten van de analyses van de reflexieve expressies

De leerlingen van de Polsstok zijn gefascineerd geraakt door de aanslag op de koning die ontdekt werd door Mordechai en door hem werd vrijdeld. Omdat het thema ‘aanslag’ al betekenis had gekregen in hun leefomgeving, werd op dit

punt hun leefwereld direct met de wereld van het verhaal verbonden en ontdekten zij langs deze weg betekenis en zin. Voor de leerlingen op beide basisscholen was het belangrijk dat de Esternovelle in hun ogen een spannend verhaal is en dat dit spannende verhaal gelukkig goed afloopt. De meeste leerlingen kenden de Esternovelle niet en het verhaal sprak iedere leerling in groep zes van beide scholen direct aan. De leerlingen waren verbaasd over het feit dat Ester er als jonge vrouw voor uit durfde te komen dat ze joods is en dat zij op die manier haar volk redt. Activiteiten als improviseren, schilderen en schrijven en het coöperatief samen werken, hebben voor deze leerlingen nieuwe mogelijkheden geopend om zich te uiten. Deze activiteiten hebben ook de betrokkenheid op elkaar en op het verhaal geïntensiveerd.

7.6 Beschrijving en analyse van de interactieve expressies

Gedurende de onderzoekswEEK zijn vier verschillende vormen van interactie en dialoog aan de orde gekomen. Interactie en dialoog tussen leerkracht en leerling, tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en de Esternovelle, en tussen leerlingen en zichzelf (innerlijke dialoog).⁴²

Interacties en dialogen van leerlingen met de novelle kwamen tot uitdrukking in de creatieve expressies die ze maakten (beeldende, literaire/verbale en ludieke expressies). De dialoog van leerlingen met zichzelf kwam aan de orde in de vorige paragraaf.⁴³ In deze paragraaf concentreer ik mij op een aantal interacties en dialogen tussen leerkracht en leerlingen.

Ik maak gebruik van het instrument voor de interpretatie van interacties en dialogen dat ontwikkeld is in hoofdstuk 4.⁴⁴

Taal-aanspraak:

1. Welke uitspraken en handelingen van een persoon spreken de leerling aan in de interactie/dialoog met een ander?
2. Welke uitspraken en handelingen van een personage spreken de leerling aan in de interactie/dialoog met een personage, een situatie of een thema?

Inleving- emotie:

3. In hoeverre kan de leerling zich inleven in het handelen en spreken van een andere persoon door de interactie/dialoog?
4. In hoeverre kan de leerling zich inleven in het handelen en spreken van een personage, in een situatie of een thema door de interactie/dialoog?

42 Vgl. hoofdstuk 2.6.

43 Vgl. hoofdstuk 7.5.

44 Vgl. hoofdstuk 4.7.

Betekenis-zin:

5. Welke betekenis verleent de leerling aan de wereld van de ander/het verhaal in de interactie/dialogoog?
6. Welke zin ontdekt de leerling in de ruimte tussen de eigen leef- en belevingswereld en de wereld van de ander/het verhaal door de interactie/dialogoog?

Aandachtspunten bij de analyse van de interactieve/dialogische expressies zijn:

- *Associaties in woorden en beelden bij het handelen en spreken van een persoon/personage, bij een situatie of een thema*
- *Gedachten en emoties in woorden en beelden bij het handelen en spreken van een persoon/personage, bij een situatie of een thema*
- *Interpretaties van de verhaalwereld en van de verbinding met de eigen leef- en belevingswereld in eigen woorden en beelden.*

Interactie 1 op de Polsstok

Setting: De kinderen zitten in de kring. Rachman, een leerling, leest de scène over de aanslag voor. Er is aandacht, de andere kinderen leven mee.⁴⁵

Interventie van de leerkracht: “Twee mannen zijn gespot bij de aanslag. Hoe zou het verder gaan?” De leerkracht vertelt dat de leerlingen in viertallen gaan samenwerken. Ze moeten een wit blad in het midden leggen en daar opschrijven wat ze te weten willen komen. Via een tussentijdse aanwijzing geeft de leerkracht aan dat de kinderen goede vragen hebben bedacht. Hij geeft ook aan hoeveel tijd ze nog hebben. Vervolgens wordt één vraag per groepje wordt voorgelezen:

- Waarom haat koning Ahasveros de joden?
- Waarom mocht Ester niet zeggen dat ze joods was?
- Hoe komt het dat de ritmeester en de rentmeester een aanslag wilden plegen?

Interventie van de leerkracht: “Mordechai is een vriendelijke man. Hij ontdekt de aanslag, maar hij mag het paleis niet binnen komen. Wat kan hij het beste doen? Wat zou jij doen?”

- 1) Julian: “Een brief schrijven.”
- 2) Rachman: “Mordechai gaat contact met Ester zoeken zodat Mordechai het paleis in kan.”

⁴⁵ PO-W1-Vi-E, dag 2, 12 november 2009; PO-W1-Oo, dag 2, 12 november 2009.

Interventie van de leerkracht: “Ga een brief maken. Hoe begint een brief? Begin, dan boodschap, dan afzender.”

(an) *Taal-aanspraak*: De vraag van de leerkracht stimuleert de leerlingen om stil te staan bij het beramen van de aanslag en bij de rol van Mordechai in de scène. De opdracht nodigt uit om de situatie van verschillende kanten te benaderen. Dat leidt tot uitspraken als hierboven verwoord.

(an) *Inleving- emotie*: Door de vraag naar de gevolgen van de aanslag verdiepen de leerlingen zich in de motieven achter die aanslag. Daardoor krijgen zij zicht op het gebeuren in het verhaal.

(an) *Betekenis-zin*: De leerlingen verlenen betekenis aan de aanslag in het verhaal en aan de gevolgen voor Mordechai en Ester. Zij ontdekken zin door zich te verplaatsen in de situatie en door een brief te schrijven aan Mordechai.

Interactie 2 de Polsstok

Een deel van het verhaal wordt verteld door de leerkracht met aansprekende, emotioneel geladen beelden en op een interactieve manier.⁴⁶ “Haman heeft een bijzonder plan: alle mensen buigen- behalve één, Mordechai, want die buigt alleen voor zijn God. Haman vraagt aan een dienaar: Wat is dat? Zo krijgt Haman een hekel aan joden. Haman gaat naar de koning: er is een volk met eigen wetten, eigen muziek, wat te doen?” Vraag van de leerkracht: “Er zit Haman één ding dwars, dat die ene man niet buigt. Wat voelt Haman en wat zegt hij, wat voelen de dienaren?” De leerlingen schrijven die gevoelens op.

De leerkracht vertelt daarna het verhaal verder tot het moment dat Haman bij koning Ahasveros komt en de vraag moet beantwoorden wat de koning het beste kan doen met iemand die iets goeds voor de koning heeft gedaan. “*Die moet rondgereden worden in een koets met een omroeper ervoor*”, antwoordt Haman. “*Dat mag jij dan met Mordechai doen*”, zegt Ahasveros (geschater in de klas).

(an) *Taal-aanspraak*: Leerlingen zijn verrast/verbijsterd door de hardheid in de uitspraken van Haman.⁴⁷ En in het tweede gedeelte over de enorme *omkeer* in het verhaal door de rolwisseling tussen Haman en Mordechai.

(an) *Inleving- emotie*: Leerlingen blijken zich goed te kunnen inleven in de gevoelens van Haman, zowel op het moment dat hij van iedereen eist dat ze voor hem moeten buigen, als in de situatie dat hij verrast wordt dat niet hij, maar Mordechai door de stad gereden zal worden.

(an) *Betekenis-zin*: Leerlingen kunnen de betekenis van harde acties met negatieve gevolgen in het verhaal interpreteren. Leerlingen kunnen de rolwisseling mee voltrekken tussen Haman en Mordechai in hun interactie met het verhaal en die ook begrijpen.

46 PO-W1-Vi-E, dag 3, 13 november 2009. Vgl. PO-W1-Oo, dag 3, 13 november 2009.

47 Zie paragraaf 7.3.

Interactie 1 de Wonderboom

De leerkracht vertelt: “Ester woonde eerst bij Mordechai, nu in het paleis. Mordechai mist haar erg en loopt iedere dag naar de poort. En vraagt daar hoe het gaat met Ester. Hij hoort twee knechten van de koning met elkaar smoezen, ze fluisteren met elkaar. Op een dag weer, en wat hoorde hij? De twee knechten zijn boos op de koning, maar hè, hoort hij het goed? Ze willen de koning doodmaken!” De leerkracht vraagt vervolgens aan de leerlingen: “Wat zou jij doen?”

Joanne: “Het aan de koning vertellen.”

Mawjoed: “Hulp halen.”

Elize: “Het aan de koning vertellen en hen ontslaan.”

Joram: “Het tegen de koning zeggen en hen de doodstraf geven.”

Jantien (leerkracht): ‘Is dat niet een te forse straf’

Joram: “Maar ze willen de koning toch ook doden?”

Joanne: “Ik zou op ze afstappen en ze arresteren.”

Marjan: “Ik zou het aan een kamermeisje vertellen zodat die het aan de koning kan vertellen.”

Michiel: “Het paleis heeft een voor- en een achterkant. Aan de achterkant naar binnen gaan en het aan koning vertellen. En de politie bellen.”

(an) *Taal-aanspraak:* De verrassing zit hier in de taal van de leerlingen. Opvallend in de taal is het woord ‘doodstraf’ en de zinsneden: ‘voor- en achterkant’ en ‘de politie bellen’. Opvallend in de aanspraak dat drie leerlingen het zelf tegen de koning zouden zeggen en één niet.

(an) *Inleving-emotie:* Opmerkelijk is hoe veelzijdig deze leerlingen de vraag die de leerkracht stelt, kunnen beantwoorden. Zeven mogelijkheden worden belicht. De laatste twee leerlingen stellen zich de situatie ter plekke voor.

(an) *Betekenis-zin:* Metelkaarverkennende leerlingende handelingsmogelijkheden voor Mordechai. Daarmee wordt hun perspectief op het verhaal verruimd en ontdekken zij betekenis. Indirect verruimen zij hierdoor ook hun mogelijkheden om zin te geven.

Interactie 2 de Wonderboom

De leerkracht vertelt: “Haman is kamerheer, die werkte goed voor de koning en de koning maakte hem tot eerste minister; Haman kreeg heel veel macht, zoveel macht dat hij tot een soort onderkoning werd. Hij kon door de stad rijden en iedereen moest voor hem knielen. Zouden de mensen dat doen, knielen voor Haman?”

Elize: “Nee, want hij is de koning niet; als je minister bent ben je geen koning.”

Bram: “Ik denk dat ze wel knielen.”

De leerkracht: “De joden moeten zich aanpassen hier. Mordechai knielt niet.

Hij knielt niet voor mensen, maar alleen voor God. Haman denkt: Joden zijn als gevangenen hier gekomen. Ze moeten nu doen wat ik wil! Joden moeten gestraft worden, maar Mordechai knielt niet. Wat vinden jullie daarvan?"

Rianne: *"Als hij het niet doet, krijgt hij straf, als hij wel knielt geen straf."*

Tom: *"Als hij zou knielen komen ze er niet achter dat Ester joods is."*

Elize: *"Ik zou niet knielen want als je net als Mordechai joods bent, dan kom je uit voor je geloof."*

Jantien (leerkracht): *"Dat is wel een spannende keuze."*

Rianne: *"Als je dit doet, dan sta je wel achter je geloof. Als je dit gelooft, zou ik het ook wel doen."*

(an) *Taal-aanspraak*: Het dilemma wordt duidelijk in de antwoorden. Al dan niet knielen voor mensen, hangt samen met een eigen visie op het leven.

(an) *Inleving- emotie*: De leerlingen leven zich in in de keuze voor een handeling die samenhangt met een persoonlijk(e) geloof/levensovertuiging.

(an) *Betekenis-zin*: De leerlingen ontdekken dat het al dan niet knielen sterk verbonden kan zijn met de persoonlijke levensovertuiging van een personage en dat dit gevolgen heeft voor het personage. Twee leerlingen geven aan wat zij in een dergelijke situatie zouden doen.

Samenvatting van de resultaten van de analyses van de interactieve expressies

In de interactie en de dialoog tussen leerkracht en leerlingen worden deze leerlingen uitgedaagd om zich in te leven in personages en situaties in het verhaal. Tegelijkertijd worden ze uitgedaagd om verbindingen te leggen met hun eigen leef- en belevingswereld.

Zo leven sommige leerlingen zich bijvoorbeeld in in de harde acties (vanuit Haman) en stellen ze zich voor welke mogelijke gevolgen die zullen hebben voor de joodse gemeenschap. Ze verplaatsen zich in Mordechai die een aanslag verijdelt en die niet wil buigen voor Haman. De leerlingen ontdekken dat het 'niet buigen' te maken heeft met een persoonlijke geloofsovertuiging van Mordechai. Zij kunnen zich verplaatsen in de wereld van een andere cultuur/religie.

Hun perspectief wordt verruimd en er worden nieuwe handelingsmogelijkheden voor hun leef- en belevingswereld zichtbaar. Soms beperken leerlingen de nieuwe handelingsmogelijkheden vanuit het verhaal, omdat zij vanuit hun persoonlijke interpretatiekader bepaalde connotaties en associaties in het gerepresenteerde verhaal niet herkennen.

7.7 Karakteristieken en patronen in de interpretaties van de leerlingen⁴⁸

Welke karakteristieken en patronen in de interpretaties van de Esternovelle door leerlingen worden zichtbaar door de beschrijvingen en de analyses? Ik beschrijf hieronder een aantal karakteristieken en patronen op basis van resultaten van de analyse van het materiaal in de vijf voorafgaande paragrafen.

Karakteristieken in de beeldende expressies

1. In de tekening/aankleding van de personages valt de variëteit aan kleur- en stofgebruik op; bij één leerling symboliseert een symbool een personage.
2. In de tekening/aankleding van de personages wordt in de mimiek/houding en in kleine attributen op de kleding zichtbaar wat deze personages beweegt (emotie).
3. In tekeningen van de rijtoer van Mordechai en Haman valt op dat de leerlingen de hoofdpersonages en omstanders op verschillende wijze en in uiteenlopende grootte in de tekening plaatsen.

Patronen in de beeldende expressies

1. Deze leerlingen hebben gevoel voor het unieke en vreemde van verschillende personages (Vasti, Ester, Ahasveros).
1. Deze leerlingen maken in hun beeldende expressies de spanning zichtbaar tussen innerlijk en uiterlijk van een personage (Ester).
2. Deze leerlingen symboliseren bij een ingrijpende gebeurtenis in het verhaal de tegenkracht met een eigen symbool (de aanslag).
3. Deze leerlingen kunnen een omslagpunt in het verhaal interpreteren vanuit meerdere perspectieven en bekijken vanuit meerdere personages (Haman, Mordechai en omstanders).

Karakteristieken in de literaire /verbale expressies

4. Bij twee leerlingen van de Polsstok vallen de eigen personages op die zij hebben bedacht in hun verzet tegen de tegenspeler Haman, evenals de eigen woorden die zij aan het personage Haman geven.
5. In de brieven die de leerlingen aan Ester schrijven, valt op dat zij de consequenties van een gebeuren kunnen bedenken en beschrijven.
6. In de teksten van of aan Ester wordt zichtbaar dat leerlingen van beide

48 Karakteristieken benoemen het unieke en individuele in wat leerlingen van 9 à 10 jaar kunnen wanneer zij in hun creaties een religieus verhaal interpreteren; patronen benoemen het overeenkomende en gezamenlijke in wat leerlingen van 9 à 10 jaar kunnen wanneer zij in hun expressies een religieus verhaal interpreteren. Voor de theoretische verantwoording van wat leerlingen in deze leeftijd kunnen als zij creaties maken bij hun verkenning van een religieus verhaal, zie de hoofdstukken 2.11, 3.10 en 4.7.

scholen zich bewust worden van het gegeven dat Esther joods is en dat het veel lef van haar vraagt om daarvoor uit te komen.

Patronen in de literaire/verbale expressies

5. Deze leerlingen ontdekken betekenis door het interpreteren van de gevolgen van het handelen/spreken van personages in een specifieke situatie (Ester en Mordechai).
6. Deze leerlingen kunnen zich beweegredenen van personages voorstellen en zij kunnen deze beweegredenen uitdrukken in eigen woorden en beelden (Ester, Mordechai en Haman).
7. Deze leerlingen kunnen het individueel handelen van een personage plaatsen in de context van een gemeenschap (Ester).

Karakteristieken in de ludieke expressies

7. In de scène waarin Haman Mordechai komt ophalen voor de rijtoer, valt op hoe deze leerlingen de beweegredenen van beide personages kunnen verwoorden en spelen.
8. In de improvisaties op de Polsstok over de onthulling door Ester van haar identiteit (het joods zijn) en over de ontmaskering van Haman, valt in het spel van de leerlingen het lef van Ester op en de angst van Haman.
9. In de improvisatie over de confrontatie tussen Haman en Mordechai zien we dat de leerlingen in hun rol gevoel krijgen voor de betekenis van het niet buigen van Mordechai.

Patronen in de ludieke expressies

8. Deze leerlingen onderkennen door rolinleving het unieke en vreemde van een personage en benoemen dat (Ester).
9. Deze leerlingen onderkennen levensbeschouwelijke en religieuze motieven en momenten in het handelen en spreken van personages en zij kunnen dat uitdrukken in woorden en handelingen (Mordechai en Haman).

Karakteristieken in de reflexieve expressies

10. Het lef van van Ester om uit te komen voor haar joodse identiteit en het vrijdelen van de beraamde aanslag op de koning zijn thema's die veel in de reflectieboekjes genoemd worden.
11. De animatiefilm, de improvisaties en het schrijven van brieven hebben de aandacht van de leerlingen voor de Esternovelle gewekt.
12. Deze leerlingen hebben nieuwe mogelijkheden ontdekt in hun creatieve responsies op het luisteren of kijken naar de Esternovelle.

Patronen in de reflexieve expressies

10. Deze leerlingen kunnen zich verplaatsen in een ingrijpende gebeurtenis in een verhaal (partiële perspectiefwisseling) en kunnen die verbinden met gebeurtenissen in de eigen leefwereld (aanslag).
11. Deze leerlingen verbinden zich met bijzondere kwaliteiten van personages en kunnen zich gedeeltelijk met hen identificeren (Ester).

Karakteristieken in de interactieve expressies

13. Het thema van de aanslag werd in de beleving van de leerlingen van de Polsstok verdiept door het verhaal over een recente aanslag in de buurt.
14. In de interactie tussen leerkracht en leerlingen over het niet willen buigen van Mordechai voor Haman, ervaren de leerlingen de macht van Haman en zijn wil dat mensen hem gehoorzamen.
15. In de twee interacties tussen de leerkracht en de leerlingen van de Wonderboom valt op hoe veel kanten van een situatie zij kunnen belichten en hoeveel redenen zij kunnen bedenken voor een bepaalde actie en de gevolgen daarvan.

Patronen in de interactieve expressies

12. Deze leerlingen kunnen zich door de interactie met de leerkracht verplaatsen in een situatie uit een religieus verhaal (aanslag, strijd tussen Haman en Mordechai).
13. Deze leerlingen leggen door de interactie met de leerkracht eigen verbindingen tussen het handelen van personages uit een religieus verhaal en de eigen leef- en belevingswereld (niet knielen van Mordechai).
14. Deze leerlingen verkennen door de interactie met de leerkracht een andere sociaal-culturele wereld en zij verbinden die met de verhaalwereld.

De karakteristieken en patronen in de interpretaties van leerlingen, die in dit hoofdstuk benoemd zijn door de onderzoeker, worden in hoofdstuk 9 meegenomen in de vergelijking met de karakteristieken en patronen in de interpretaties die acht specifieke leerlingen geven aan hun eigen expressies.⁴⁹ Zo wordt zichtbaar welke betekenis en zin basisschoolleerlingen van groep 6 ontdekken wanneer zij, gestimuleerd door verbeelding en dialoog, eigen interpretaties van religieuze verhalen ontwikkelen.

49 Vgl. hoofdstuk 9.6.

Hoofdstuk 8:

Analyse van de expressies bij de Jozefsaga

8.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf en analyseer ik de vijf soorten expressies die tijdens de uitvoering van dit narratief ontwikkelingsgericht onderzoek gemaakt zijn en vervolgens interpreteer ik deze expressies. Het gaat hier om achtereenvolgens de beeldende, de literaire/verbale, de ludieke, de reflexieve en interactieve expressies rond dezelfde episode uit de Jozefsaga. Dit doe ik aan de hand van de vijf varianten van het analyse-instrument dat hiervoor ontwikkeld is in hoofdstuk 4.¹

Door de expressies van de leerlingen te beschrijven, analyseren en interpreteren wil ik zicht krijgen op karakteristieken en patronen in de interpretaties die leerlingen geven van personages, situaties en thema's in de Jozefsaga, gestimuleerd door dialoog en verbeelding. In subparagraaf 7 orden ik deze karakteristieken en patronen.

De bevindingen uit dit hoofdstuk (Jozefsaga) worden samen met die van hoofdstuk 7 (Esternovelle) in hoofdstuk 9 vergeleken met interpretaties die acht leerlingen individueel gaven van hun creatieve, reflexieve en interactieve expressies.² Zo wordt uiteindelijk zichtbaar welke betekenis en zin deze leerlingen ontdekt hebben in hun interactie met en interpretaties van deze religieuze verhalen.

8.2 Beschrijving en analyse van de beeldende expressies³

Op de eerste dag van de tweede onderzoekswEEK (mei/juni 2010) hebben de leerlingen van groep 6 van de Polsstok een verhaal en een tekening gemaakt over een situatie waarin zij zelf jaloers waren.⁴ Op de vierde dag maakten ze een dromenvanger en op de laatste dag een tekening van het mooiste moment in het verhaal na het zien van de film *Joseph, King of Dreams*.⁵ Gedurende alle dagen

1 Vgl. hoofdstuk 4.7.

2 Vastgelegd in een film, gemaakt aan het einde van iedere onderzoekswEEK op beide scholen. In totaal zijn er vier van deze films gemaakt in het jaar van onderzoek, 2009-2010. (PO-W1-FE-ilec-1-4; WO-W1-FE-ilec-1-4; PO-W2-F-ilec-1-4; WO-W2-FJ-ilec-1-5). Vgl. hoofdstuk 4.5 voor het overzicht van fasen, onderdelen en instrumenten in de verkenning en het vooronderzoek en in het hoofdonderzoek.

3 Vgl. de portfolio's van de acht leerlingen gemaakt tijdens de tweede onderzoekswEEK rond de Jozefsaga in de periode 31 mei-18 juni 2010 (PO-W2-Po-II-1-4 en WO-W2-Po-II-1-5).

4 Vgl. hoofdstuk 6.2 waar het draaiboek voor de tweede onderzoekswEEK op de Polsstok (31 mei-4 juni 2010) beschreven staat.

5 Een dromenvanger is een voorwerp uit de cultuur van Indianen.

werd een stripverhaal gemaakt op twee niveaus: met beelden en teksten over hun eigen proces en met beelden en teksten over hun perceptie van het personage Jozef. De leerlingen op de Wonderboom maakten op de eerste dag van hun tweede onderzoekswEEK in duo's een kleurige jas voor Jozef.⁶ Op de vierde dag maakten ze in duo's een dromenkrant over wat er kan veranderen in de wereld. Ook deze leerlingen maakten gedurende de week een stripverhaal.⁷

In deze paragraaf beschrijf en analyseer ik de vier gemaakte beeldende expressies van leerlingen van de Polstok en van de Wonderboom.

Het analyse-instrument besteedt aandacht aan drie dimensies van de beeldende expressie:

Vorm- beeld:

1. Welke vormen, kleuren en stijlkenmerken vallen op in de beeldende vorm?
2. Welke 'gekopieerde' en 'zelfbedachte' aspecten zijn te onderkennen in de beeldende vorm?
3. Welke 'weergaven van zintuiglijke waarneming' en welke 'fictieve elementen' zijn te onderkennen in de beeldende vorm?

Inleving- emotie:

4. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over de manier waarop de leerling zich inleeft in het handelen en spreken van een personage en over de manier waarop dat de leerling raakt?
5. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over de manier waarop de leerling zich inleeft in een situatie of thema en over de manier waarop dat de leerling raakt?

Betekenis- zin:

6. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over de betekenis die de leerling verleent aan het handelen en spreken van een personage of aan een situatie of een thema?
7. Wat vertelt de beeldtaal van de beeldende vorm over zin die de leerling ontdekt in een verbinding tussen het handelen en spreken van een personage en de eigen leef- en belevingswereld, of in de verbinding tussen een situatie of thema en de eigen leef- en belevingswereld?

6 Vgl. hoofdstuk 6.2 waar het draaiboek voor de tweede onderzoekswEEK op de Wonderboom (13-17 juni 2010) beschreven staat.

7 Het format voor het stripverhaal is te vinden in het digitale dossier onder PO-W2-Strip; voorbeelden van het ingevulde stripverhaal zijn te vinden in subparagraaf 8.6.

Aandachtspunten bij de analyse van de beeldende expressies zijn:

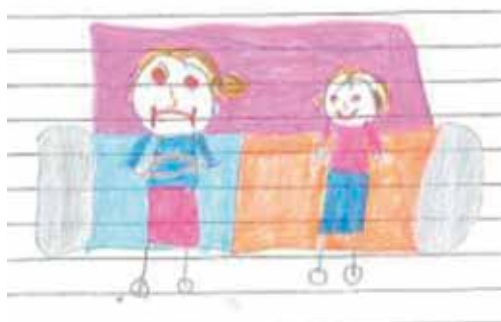
- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in de weergave van een situatie en thema*
- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in de verdeling van verhaalpersonages over het beeld (voorgond/lachtergrond)*
- *Feitelijke en fictieve aspecten in de presentatie van verhaalpersonages en van eigen personages/objecten*
- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in houding en mimiek van personages*
- *Gekopieerde en zelfbedachte aspecten in de aankleding van personages en van de omgeving (kleuren, vormen, attributen)*

In de analyse maak ik onderscheid tussen beschrijvingen (aangeduid met ‘be’) en analyses (aangeduid met ‘an’). De analyse en de interpretatie wordt gedaan aan de hand van de drie dimensies en de vijf aandachtspunten.

Beschrijvingen en analyse van tekeningen over ‘jaloezie’ door leerlingen van de Polsstok

De eerste vier tekeningen gaan over situaties uit de eigen leef- en belevingswereld van de leerling en zijn niet op de verhaalwereld gericht.⁸ De verbinding tussen verhaalwereld en leefwereld ligt in het thema. Het thema ‘jaloezie’ in het verhaal komt elders in dit hoofdstuk aan de orde.

Tekening van Frida



Afbeelding 1: Tekening en tekst van Frida: situatie uit eigen leefwereld over jaloezie, de Polsstok, juni 2010.

(be) *Vorm-beeld*: De tekening laat twee figuren zien die voor een object staan of er op zitten. De figuren dragen dezelfde kleuren, maar bij de ene figuur is de rok blauw en de blouse paars/roze en bij de andere is

dat omgekeerd. De kleuren van het object corresponderen voor een deel met die van de figuren. De grotere figuur houdt iets vast waardoor haar handen gebonden lijken. Armen en handen lijken niet uit het bovenlichaam te komen maar bijna uit het hoofd. De grotere figuur staat meer op de voorgrond, de

8 Vgl. Het draaiboek voor deze onderzoekswEEK in hoofdstuk 6.3.

andere figuur staat meer naar achter; daardoor lijkt het dat deze figuur naar de grotere figuur kijkt. De kleinere figuur heeft kleine ogen en een mond die lacht. De grotere heeft grote ogen en een mond die naar beneden is gericht.

(an) Het object lijkt op een bank met heldere kleuren, neergezet in een plat vlak. Door de begeleidende tekst wordt duidelijk dat de grotere figuur Frida is en de andere figuur de kleinere zus van Frida. De kleuren paars, oranje en blauw zijn gebruikt bij de bank, de kleuren paars/roze en blauw bij beide figuren. De kleuren verbinden de figuren met elkaar en contrasteren tegelijk door ze in blouse en rok om te keren. De kleuren van de beide figuren lijken zelfbedacht. De vorm van de bank lijkt gekopieerd, de kleuren zelfbedacht.

(an) *Inleving-emotie*: De leerling heeft zich opnieuw ingeleefd in de situatie die zij destijds beleefd heeft. In de kleurstelling en positionering van de figuren wordt de ervaring van jaloezie zichtbaar gemaakt. De tekening raakt de kijker door de grote, rode ogen van de grotere zus die hem aankijken en de grote mond die verdriet en/of woede uitstraalt. Het lijkt daardoor of de jaloezie kleur krijgt. De ogen van de kleinere zus zijn meer op de grote zus gericht dan op de kijker.

(an) *Betekenis-zin*: Door deze tekening wordt de situatie uit de leefwereld opnieuw present gesteld en komt deze dichtbij. Frida geeft deze gebeurtenis met helle kleuren weer. Frida geeft het gevoel van de situatie uit het verleden in de tekening weer.

Tekening van Hannah

Afbeelding 2: Tekening en tekst van Hannah: situatie uit eigen leefwereld over jaloezie, de Polsstok, juni 2010.

(be) *Vorm-beeld*: De twee figuren links worden kleurig geportretteerd, hand in hand. De ene is blond, de ander heeft donker haar. De derde figuur heeft een bruine tint en bruin kroeshaar. De mond staat naar beneden. Haar kleding is anders dan die van de twee andere figuren.



(an) Hannah tekent een situatie waarin een lievelingsvriendin door een andere vriendin wordt afgepakt. De figuren worden in elementaire vormen getekend, niet als koppoter. De ogen twinkelen. Ze zien er hip uit. De losstaande figuur wordt getekend met grote ogen, die er geschrokken of geschokt uitzien. Er lijkt bewust afstand gecreëerd tussen haar en de andere twee figuren. Dat wordt

versterkt door het gegeven dat de twee figuren elkaars hand vasthouden. In de tekening van Hannah van zichzelf vallen vooral de weergave van haar eigen haar en van haar ogen op.

(an) *Inleving-emotie*: Deze tekening raakt de kijker door de geschokte of geschrokken ogen van de figuur rechts (=Hannah). Zij ziet er aangeslagen uit. Zij portretteert zichzelf als ‘verbleekt en op afstand van haar goede vriendin’. Die ervaring van eenzaam zijn en apart staan is duidelijk zichtbaar en voelbaar op de tekening.

(an) *Betekenis-zin*: De eenzaamheid en het alleen staan komen terug in het bewustzijn van Hannah nu zij zich dat moment opnieuw voor ogen stelt. Dat zij echt geschokt was, komt tot uitdrukking in de bleke tinten en door de fysieke afstand van haar tot de twee figuren tegenover haar.

Tekening van Abdel:



Afbeelding 3: Tekening en tekst van Abdel: thuissituatie over jaloezie, de Polsstok, juni 2010.

(be) *Vorm-beeld*: Er zijn vier figuren getekend, zittend op een zitelement. Alle figuren hebben bruine gezichten en een gedachtenwolkje. Achtereenvolgens staat er bij figuur 1: "Het gaat zo beginnen", bij figuur 2, "Patat", bij figuur 3: "Abdel is dom" en bij de moederfiguur:

"De popkorn is klaar." De vier gezichten staan blij. Bij de figuur op een apart zitelement staat: "Nou ja." Zijn mond staat strak.

(an) Links en rechts zitten papa en mama, daartussen twee kinderen. Ze zitten op een grote bank met zwarte armleuningen. Daarnaast, op een aparte bank zit Abdel. De vormtaal lijkt gekopieerd uit wat hij zich voorstelt bij 'een bank'. Een fictief element lijkt de grootte waarmee Abdel tekent.

(an) *Inleving-emotie*: De grote afstand die Abdel ervaart tussen zichzelf en de anderen is treffend, het gevoel van allen tegen één. De meubels fungeren als een soort forten die afstand creëren.

(an) *Betekenis-zin*: De tekening onthult dat Abdel wel geschokt was door deze gebeurtenis, maar het 'nou ja' klinkt alsof het niet om een zware schok ging. Wellicht verbaasde het hem. Het lijkt een gebeurtenis die in zijn geheugen terugkeert door de opdracht, maar die hem blijkbaar geen trauma heeft bezorgd.

Tekening van Rachman

Afbeelding 4: Tekening en tekst van Rachman: jaloezie van de broers tegenover Jozef, de Polsstok, juni 2010.



Rachman heeft een moment uit de Jozefsaga over jaloezie getekend en niet een situatie uit zijn eigen leven. Hij heeft de opdracht anders geïnterpreteerd.

(be) *Vorm-beeld*: Er staan drie figuren, met zwart potlood getekend, met mutsen op, en met de mond naar beneden. Ze zijn met potlood getekend in grijsstint. Rechts achter staat een andere figuur, kleiner getekend dan de drie figuren links, met een kleine figuur aan de hand. De grotere figuren en de kleinere figuur lachen.

(an) Deze figuren zijn getekend boven het gezicht van Jozef op de voorgrond. Van Jozef zien we alleen maar een gezicht, uit zijn ogen komen tranen; het haar is blauw of het gaat om een blauw hoofddeksel.

(an) *Inleving- emotie*: In het beeld vallen drie dingen op: het grote, betraande gezicht van Jozef op de voorgrond, het gezicht kijkt de kijker aan. De drie aaneengesloten figuren linksboven, die een dreigende indruk maken. En pal achter Jozef de vader en het kleine broertje die naar de kijker lachen over het bedroefde gezicht van Jozef heen.

(an) *Betekenis-zin*: Rachman ontdekt in deze scène dat Jozef, losgemaakt van vader en broertje, tegenover zijn broers komt te staan, wat verdriet en eenzaamheid wakker roept. Vader Jacob is stevig verbonden met Jozefs kleine broer Benjamin, zo laat Rachman zien. Het is opmerkelijk dat hij in zijn interpretatie van deze scène uit het begin van de Jozefsaga Benjamin niet uit het oog verliest.

Beschrijving en analyse van tekeningen van leerlingen van de Polsstok over het mooiste moment in de Jozefsaga

Tekening van Rachman



Afbeelding 5: Tekening van Rachman over het mooiste moment in het Jozefverhaal, de Polsstok, juni 2010.

(be) *Vorm-beeld*: Op het grote vel staat één figuur in het midden.

Hij draagt een gele rok die om hem heen geslagen is (kartelrand). Daarboven een kort grijs jak. Het gezicht is rood en grijs gekleurd en lacht. De figuur is getekend met korte armen. Achter hem is een opening zichtbaar met een trap. Links en rechts hangen lange baleinen.

(an) De positionering suggereert dat de figuur net uit een andere ruimte deze ruimte is binnengekomen. Het ruimtegebruik suggereert een grote zaal met koninklijke allure. De leerling heeft lichte kleuren gebruikt om dit tafereel weer te geven. De leerling lijkt zelfbedacht te hebben dat de figuur uit een kleinere ruimte de grotere ruimte binnenkomt. De tekening is gemaakt vanuit het perspectief van de centrale figuur, Jozef, aldus de tekstuele toelichting van de leerling.

(an) *Inleving- emotie*: De figuur ziet er licht en vrolijk uit. Het wat rode gezicht roept emotie en warmte op. De encenering roept een gevoel van ruimte en opluchting op. De figuur komt van achteren en beweegt zich naar de lichte voorgrond. De leerling is geraakt door de ontmoeting tussen Jozef en zijn broers wanneer zij terugkomen naar Egypte vanuit Kanaän. De warmte en liefde in deze ontmoeting straalt af op de kijker. Onze ogen worden getrokken naar de ogen van Jozef.

(an) *Betekenis-zin*: De tekening laat iets zien van de interne omwenteling bij de hoofdfiguur Jozef in zijn ontmoeting met zijn broers. De zintuiglijk waarneembare wereld is de wereld van het hof. De verborgen wereld is de binnenwereld van Jozef en die van de broers. In de tekening van Rachman brengt hij deze beide werelden bij elkaar. Hij geeft zo betekenis aan deze scène. Tegelijkertijd ontdekt hij zin door zich in te leven in het bijzondere moment van de ontmoeting tussen Jozef en zijn broers.

Tekening van Abdel

Afbeelding 6: Tekening van Abdel over het mooiste moment in het Jozefverhaal, de Polstok, juni 2010.

(be) *Vorm-beeld*: Centraal op de tekening staat een grote figuur met een oranje jurk en een eivormig hoofd. Het gezicht is bruin, de mond lacht. De figuur heeft geen neus en zwart lang haar. De woorden 'Jozef' en 'vader' komen respectievelijk uit de mond van de grote en de kleine figuur. Beide figuren staan op een bruine ondergrond. De lucht erboven is blauw met wolken en een



fel oranje zon. Op de bruine aarde staat met potlood geschreven: “Dit heb ik gekozen omdat ik het zo verdrietig vindt en mooi.”

(an) De armen zijn aan het lichaam geplakt en omvatten de kleine figuur, Jozef. Ook Jozef heeft een eivormig hoofd, bruin en een oranje jurk met een blauwe driehoek in het midden. Jozef zit op zijn knieën voor zijn vader en zijn armen zijn naar hem uitgestrekt. Het is het moment waarop zij elkaar na jarenlange verwijdering ontmoeten. De vorm van de figuren lijkt gekopieerd uit bestaande vormtaal, maar de kleuren en de vorm van de kleding lijken zelfbedacht. Het moment van de ontmoeting tussen de vader en de zoon wordt in deze tekening weergegeven.

(an) *Inleving-emotie*: Abdel slaagt erin om de warmte en nabijheid in de ontmoeting tussen beide figuren goed uit te drukken. Dit wordt zichtbaar versterkt door de armen van Jozef en Jacob die zich uitstrekken naar elkaar. Jacob omvat Jozef, Jozef raakt Jacob aan bij de buik, het middenrif. Die ontmoeting ontroerde hem (verdrietig en mooi).

(an) *Betekenis-zin*: Voor Abdel is deze ontmoeting tussen vader en zoon het hoogtepunt van het verhaal zoals hij het in de loop van de onderzoekswEEK leerde kennen. Daarom staan beide figuren centraal in zijn tekening. Er zijn verder geen getuigen van deze ontmoeting behalve de zon, de wolken en de aarde. Omdat hij zich zo inleeft in beide figuren, kan hij ook een verbinding leggen met zijn eigen leef- en belevingswereld. Dat is te zien in de tekst die hij bij de tekening heeft gemaakt.

Tekening van Frida



Afbeelding 7: Tekening van Frida over het mooiste moment in het Jozefverhaal, de Polsstok, juni 2010.

(be) *Vorm-beeld*: In het midden van de tekening onder een rood afdak staan twee figuren. De linkerfiguur heeft een blauwe rok en een blauw jak, dunne beentjes, een vrij groot hoofd, zwart krulhaar en een klein sikje. De ogen hebben rode pupillen en de mond krult. De handen zijn met draden verbonden met de handen van de figuur ernaast. De rechterfiguur is groter, draagt een rode jurk, heeft lang zwart haar, een grotere sik en een lachende mond. De figuur heeft kleine spillebeentjes en ronde groene sokken. Beide figuren zijn links en rechts omgeven door respectievelijk een geel en een groen vlak. Het linkse vlak is horizontaal ingekleurd, het rechtse verticaal. Onderaan is een paarse aarde

gemaakt en boven een roze rode hemel met daarin een tekst: “Jozef en zijn vader knuffelen. Ze zijn weer bij elkaar.”

(an) *Inleving-emotie*: De gezichten van beide figuren, vader en zoon, staan blij. Hun ogen stralen blijdschap en warmte uit; het rood van de pupillen komt overeen met het rood van het afdak waaronder zij staan. Hun handen zijn letterlijk door draden verbonden, ze vormen samen een eenheid. De lichte beentjes en voeten drukken bijna een soort dansen uit, een opgetild zijn van de grond, zeker bij Jozef.

(an) *Betekenis-zin*: De volheid van kleuren op de tekening brengt de aandacht naar het midden, naar de twee figuren die ons als kijker blij en vreugdevol aankijken. Er zijn geen andere figuren getekend. Op deze wijze verleent Frida betekenis aan dit moment in het verhaal. Vader en zoon contrasteren in kleur ten opzichte van elkaar en tegelijkertijd lijken ze op elkaar door de sik, de rode ogen en het peervormige hoofd.

Tekening van Hannah



Afbeelding 8: Tekening van Hannah over het mooiste moment in het Jozefverhaal, de Polsstok, mei 2010.

(be) *Vorm-beeld*: De tekening is onderverdeeld in een groot hart aan de linkerkant, met daarin een tekst. Aan de rechterkant staan vier figuren op een plek. Bovenaan de tekening zijn wat wolken

getekend. De twee centrale figuren houden elkaar vast met de armen. De hoge lange figuur heeft een oranje jurk, een eivormig gelaat met een helder oog, een mond als een streepje en nauwelijks een neus.

(an) Bijzonder in deze tekening zijn de ogen, roodbruin van kleur en de pupillen van de figuren, die ovaal van vorm zijn. We zien de figuren en profiel. De haren zijn rastavlechten. De kleine figuur op de knieën heeft een zwarte jurk met oranje mouwen, het zouden ook blote armen kunnen zijn. Die figuur kijken we in het gelaat. We zien mooie, grote ogen, kroeshaar en een open mond met tong. Daarnaast staan nog twee figuren, wat meer naar de rand, één figuur met een rode broek die opspringt en één figuur met een paars jak en oranje armen.

(an) *Inleving-emotie*: Het oog van de grotere figuur, de vaderfiguur, drukt vreugde en verdriet uit. Zijn handen rusten op het hoofd van de geknielde figuur. Ook bij de kleinere figuur, de zoon, is een mengeling van vreugde en verdriet te zien. Beide figuren samen drukken iets ‘ernstigs’ uit. Deze ontmoeting lijkt een

geladen en waardig moment. Zeker als je dit beeld met het vrolijke gezicht van de figuur (broer?), die op enige afstand staat vergelijkt. De leerling is diep onder de indruk van deze ontmoeting die ook iets plechtigs heeft in haar beleving. De vader oogt trots, de zoon geraakt. We zien iets van de innerlijke wereld van beide figuren, zoals Hannah zich dat voorstelt vanuit haar inleving in deze figuren.

(an) *Betekenis-zin*: Het diep oranje van de armen van Jozef zou uitgelegd kunnen worden als de uitdrukking van een lang gekoesterd verlangen. Hij houdt zijn vader bij de benen omvat, zodat die ook niet wegloopt. In het hart met de tekst staat: “Ik heb dit getekent omdat ik het heel mooi vond toen hij zijn liefelings weer terug zag. xxxxxx Hamdya!!! Ze hebben een hart vol liefde Josef Jakob.” In haar tekening verleent Hannah betekenis aan dit moment in het verhaal. Door de positionering van de hoofdfiguren en de kleuren legt zij een verbinding met haar eigen leef- en belevingswereld.

Beschrijving en analyse van de beeldende expressies van leerlingen van de Wonderboom: de kleurige jas van Jozef

Beeldende vorm van Foka & Elize



Afbeelding 9: Foka & Elize: de kleurrijke jas van Jozef, de Wonderboom, juni 2010

(be) *Vorm-beeld*: De jas bestaat uit bonte kleuren en veel verschillende vormen. Er komen zowel felle kleuren als glitterstukjes in voor en er zijn verschillende soorten stof gebruikt.

(an) De leerlingen hebben een zelfbedachte vorm ontworpen. Moderne stoffen worden gebruikt. De jas oogt fris en hip. In het bijzonder de wat opgevulde borstpartij springt eruit.

(an) *Inleving- emotie*: Foka en Elize stellen zich Jozef als hip voor, iemand die met een uitdagende jas de anderen de ogen uitsteekt. Er wordt geen materiaal geschuwd om de jas mooi vorm te geven.

(an) *Betekenis-zin*: Deze jas zal zeker de ogen van de broers hebben uitgestoken. Hij is zo opvallend dat je als broer gemakkelijk jaloers kan worden op Jozef. Zo verlenen deze leerlingen betekenis aan deze verhaalscène. Door de jas op deze manier vorm te geven halen deze leerlingen Jozef naar de huidige tijd. Zo kun je voor de dag komen en tegelijkertijd jaloezie opwekken.

Beeldende vorm van Zora & Bram



Afbeelding 10: Zora & Bram: de kleurrijke jas van Jozef, de Wonderboom, juni 2010

(be) *Vorm-beeld*: De mantel is lichtgevend groen van kleur. Zowel de boorden van de mantel als de versieringspatronen op schouders/armen vallen op.

(an) Het is een mantel die je om de schouders slaat en vastmaakt met de drukknop in het midden. Opvallend zijn de twee soorten decoraties op de rugzijde en de naam van Jozef die links en rechts verschijnt. Het is een moderne mantel die de drager er hip laat uitzien. De vormgeving lijkt

zelf bedacht met aan de eigen verbeelding ontsproten elementen.

(an) *Inleving- emotie*: Zora en Bram verplaatsen zich in de figuur van Jozef en maken met hun ontwerp zichtbaar wat deze jas met Jozef kan doen en mogelijk ook welke gevoelens deze jas bij de broers kan oproepen.

(an) *Betekenis- zin*: De makers stellen zich een zelfbewuste en trotse Jozef voor die paradeert met deze mantel en zichzelf laat zien. Jozef is in hun ogen iemand die van 'mooi' houdt. Daarmee verlenen ze betekenis aan deze verhaalscène en leggen ze in de vormgeving een verbinding met hun eigen leef- en belevingswereld.

Beeldende vorm van Michiel & Joram



Afbeelding 11: Michiel & Joram: de kleurrijke jas van Jozef, de Wonderboom, juni 2010.

(be) *Vorm-beeld*: De jas zelf heeft twee wijde mouwen, een gouden en een helgroene. De jas is vormgegeven met uitdagende kleuren en stoffen.

(an) Michiel en Joram ontwerpen niet alleen een jas voor Jozef, maar kleden hem ook aan. In hun werkstuk heeft Jozef een gezicht, grote witte stoffen ogen, een gouden neus en een oranje mond die lacht.

(an) *Inleving- emotie*: Jozef wordt hier voorgesteld als een pronkende jongen, die met zo'n jas jaloezie wakker kan roepen. Maar er spreekt ook

beseft van eigenheid uit het werkstuk. Wellicht dat één van de leerlingen, wellicht beiden, ook verlangen om zichzelf te laten zien in dergelijke kleren en kleuren. (an) *Betekenis-zin*: Kleren en kleuren doen je onderscheiden van anderen. Je laat jezelf zien en tegelijkertijd onderscheid jij je duidelijk van je omgeving. Dat is betekenis en zin die in deze beeldende expressie van deze leerlingen zichtbaar wordt.

Beschrijving en analyse van de beeldende expressies van leerlingen van de Wonderboom: de dromenkrant

Dromenkrant van Foka & Elize



Afbeelding 12: Foka & Elize: de dromenkrant, de Wonderboom, juni 2010.

(be) *Vorm-beeld*: Achtereenvolgens komen aan de orde: dieren goed behandelen, ondiepe zeeën, dieren niet als proefdieren gebruiken en geld geven voor arme kinderen. Op de achterkant: vader en moeder pinguïn met jongen met als onderschrift: ‘minder aarde vervuilen, dan kunnen de dieren op de noord- en zuidpool blijven leven en ook voor de mensen en ook voor de andere dieren’. Op de binnenzijde twee honden en de tekst: ‘geen dierenmishandeling’ en op de andere pagina vier foto’s van wilde dieren met als bijschrift: ‘laat dieren leven en maak ze niet dood’.

(an) Op alle vier pagina's springt er één onderwerp uit: dieren goed behandelen. Daar hebben deze leerlingen materiaal voor gezocht. Een ander onderwerp waar zij aandacht aan willen geven in hun dromenkrant is: meer geld geven voor arme kinderen. Dat thema is zichtbaar bij een foto van twee zwarte kinderen uit Afrika.⁹

(an) *Inleving-emotie*: Foka & Elize trekken zich het lot van dieren zeer aan en zijn door hun lot geraakt. Bewust hebben zij uit tijdschriften deze foto's eruit gehaald. Ze laten zien dat ze zich kunnen verbinden met dieren op heel andere plekken in de wereld en daar met hun gevoel en verbeelding contact mee kunnen maken.

(an) *Betekenis-zin*: Deze leerlingen worden zich bewust van de buitenwereld, met name van dieren en mensen die buiten de boot dreigen te vallen. Zij kunnen zich daar een voorstelling bij maken en zich er emotioneel mee verbinden. Hun dromenkrant maakt iets zichtbaar waarvan zij dromen en wat zij hopen dat er anders kan worden in de wereld. De verbinding met de verhaalwereld ligt in het thema dromen dat in de Jozefsaga een belangrijke rol speelt.

Dromenkrant van Michiel & Bram



Afbeelding 13: Michiel & Bram: de dromenkrant, de Wonderboom, juni 2010.

(be) *Vorm-beeld*: Beide jongens hebben een dromenkrant gemaakt waarop zes onderwerpen voorkomen. Ze tonen de onderwerpen op de volgende beelden/foto's: een foto van een elektrische auto. Er staat bij: 'Ik hoop dat het verplicht wordt om elektrische auto nemen. Voor het milieu beter te maken.' Daaronder staat een beeld met drugsmafia en de tekst: 'Minder drugsmokkel. Niet meer drugs maken.' Rechtsboven staan geschoren bomen met de tekst: 'Nederland

9 Vgl. Egan, 1990, 1992, die stelt dat kinderen op deze leeftijd gevoelig zijn voor 'grenservaringen'. Onder andere voor ervaringen met dieren en mensen die zorg behoeven en die buiten de boot dreigen te vallen.

moet groen blijven'. En daaronder een beeld van een gevechtswapen met een militair en daarbij de tekst: 'Minder oorlog voeren'. Op de voorkant staan nog twee plaatjes. Een Austin-mini met een groot zwembad op zijn dak, met als onderschrift: 'Zwembad moet op trailer'. En daarnaast een aangeklede hond met een voetbal t-shirt en daarop de tekst 'Nederland 23 Van der dog'. Onderschrift: 'Geen dieren verkleeden'.

(an) Deze jongens zijn gefascineerd door auto's en door middelen die niet gewoon zijn. Dromen van een beter milieu is voor hen verbonden met het rijden in mooie auto's. Op de tweede plaats komen milieu en dierenwelzijn.

(an) *Inleving- emotie*: Michiel & Bram zijn gevoelig voor mooie auto's, natuur en milieu. Drie van de zes onderwerpen in hun dromenkrant hebben te maken met het milieu. De andere drie gaan over oorlog, verslaving en een goed gebruik van materialen. Het zijn maatschappelijke onderwerpen. Tegelijkertijd zijn ze gefascineerd door mooie auto's.

(an) *Betekenis-zin*: De liefde voor de natuur, voor de omgeving en voor auto's wordt zichtbaar in de dromenkrant van deze twee leerlingen. Ze verlenen betekenis aan de verhaalwereld door het thema dromen en leggen in de vormgeving van de collage een verbinding met hun eigen leef- en belevingswereld.

Samenvatting van de resultaten van de analyses van de beeldende expressies

De leerlingen van de Polsstok en de Wonderboom hebben via beeldende werkwijzen kennis gemaakt met thema's uit de Jozefsaga die raken aan hun eigen leef- en belevingswereld. Ze hebben kennis gemaakt met het thema jaloezie; met de ontmoeting tussen Jakob en Jozef na een jarenlange verwijdering; met het geven van een opvallend kledingstuk aan Jozef door Jacob en de gevolgen daarvan voor Jozef en zijn broers, en met het thema 'dromen'. De eerste twee thema's zijn vooral verkend door de leerlingen van de Polsstok, de laatste twee door leerlingen van de Wonderboom.

Bij de verkenning van het existentiële thema jaloezie vallen twee dingen op in de beeldende expressies van de leerlingen: de eenzaamheid waarin een situatie van jaloezie iemand kan brengen en de constatering dat een ervaren situatie van jaloezie emotioneel nog sterk leeft bij deze leerlingen. Dergelijke ervaringen raken leerlingen blijkbaar diep.

In de beeldende expressies bij het mooiste moment in de Jozefsaga valt op dat leerlingen, op Rachman na, het moment terughalen van de ontmoeting tussen vader Jacob en zoon Jozef nadat zij zoveel jaar van elkaar gescheiden zijn geweest. Ieder van hen maakt duidelijk dat het om een zeer emotionele en waardengeladen ontmoeting gaat, waarin zowel vreugde als verdriet zichtbaar worden en waarin drijfveren en idealen van beide personages bij elkaar komen. Deze leerlingen kunnen, als wij hun beeldende expressie correct analyseren, zich inleven in deze

personages en een verbinding leggen met hun eigen leef- en belevingswereld. In het verbeelden van de kleurrijke jas van Jozef komen twee motieven naar voren: Jozef wordt door de aankleding een opvallende persoonlijkheid; deze jas roept jaloezie wakker, maar ook trots en eigenwaarde. De leerlingen van de Wonderboom hebben hedendaagse stijlvormen gebruikt om het opvallende van de jas voor Jozef naar voren te laten komen.

Bij de gemaakte dromenkrant valt op dat de schoudermaatjes in de groepjes van vier, twee meisjes en twee jongens, zich beiden bekommeren om het milieu. Bij de meisjes valt verder hun liefde voor dieren op, terwijl bij de jongens auto's en wapens voorkomen in de gekozen beelden.

8.3 Beschrijving en analyse van de literaire en verbale expressies¹⁰

In deze paragraaf worden de verbale en literaire expressies van leerlingen van beide scholen rond de Jozefsaga in de tweede onderzoekswEEK geanalyseerd. Volgens het overzicht in hoofdstuk 6.5 hebben de leerlingen literaire/verbale expressies gemaakt: 1) over eigen ervaringen van jaloezie; 2) over eigen dromen; 3) over eigen uitleg van de dromen van Jozef; 4) over een ervaring van 'in de put zitten' en 5) over de uitleg van de dromen van de farao.

Voor de beschrijving en analyse van deze verhalende expressies maak ik gebruik van het analyse-instrument dat hiervoor ontwikkeld is.¹¹

Het analyse-instrument besteedt aandacht aan drie dimensies van een literaire/verbale expressie:

Vorm-woord:

1. Welke woorden en beelden van een personage uit het verhaal spreken de leerling aan en in welke woorden en beelden reageert de leerling daarop in de expressie?
2. Welke woorden en beelden van een vertelde situatie of opgeroepen thema spreken de leerling aan en in welke woorden en beelden reageert de leerling in de expressie?

Inleving-emotie:

3. Op welke momenten wordt zichtbaar in de expressie dat de leerling zich inleeft in het handelen en spreken van een personage en geraakt wordt door het verhaal?
4. Op welke momenten in de expressie wordt zichtbaar dat de leerling zich inleeft in een situatie of thema en geraakt wordt door het verhaal?

¹⁰ Vgl. het instrument voor de interpretatie van literaire en verbale expressies in hoofdstuk 4.7.

¹¹ Vgl. hoofdstuk 4.7.

Betekenis-zin:

5. Welke betekenis verleent de leerling in de interpretatie aan het handelen en spreken van een personage of aan een situatie of een thema?
6. Welke zin ontdekt de leerling in de interpretatie van het handelen en spreken van een personage, van een situatie of een thema?

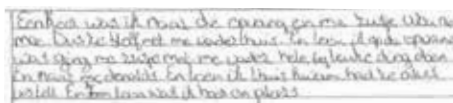
Aandachtspunten bij de analyse van de literaire/verbale expressies bij een religieus verhaal zijn:

- *Eigen woorden/beelden in de interpretatie van woorden/beelden uit een verhaal*
- *Het opvullen van de open ruimtes tussen de woorden en beelden in een verhaal door de leerling*
- *Eigen gedachten/gevoelens van de leerling in de interpretatie van het handelen en spreken van een personage, of van een situatie of thema in een verhaal*
- *Het interpreteren van het handelen en spreken van een personage en van een situatie of thema door de leerling*
- *Het leggen van een verbinding met de eigen leef- en belevingswereld in woorden en beelden door de leerling*

Eigen ervaringen van jaloezie

Frida

(be) De handgeschreven tekst bij de tekening (zie beeldende expressie) luidt: “Een keer was ik naar de opvang en me zusje wou niet mee. Dus ze bleef met me vader thuis. En toen ik op de opvang was ging me zusje met me vader hele leuke dingen doen. En naar McDonalds. En toen ik thuis kwam had ze alles vertelt. En toen was ik boos en jaloers.”¹²



Afbeelding 14: Handgeschreven tekst van Frida

(an) *Vorm-woord*: Het eigene in haar taalgebruik zit in het woordje ‘me’. Frida spreekt over ‘me zusje’ en over ‘me vader’. Dit woord drukt een verbinding met die twee anderen uit.

12 Vgl. PO-W2-Po-BE-ll-1 en paragraaf 8.2.

(an) *Inleving-emotie*: Het verhaal van het jonge zusje raakt Frida. Ze heeft een negatieve betrokkenheid op haar zusje. Ze reageert met woede en jaloezie.

(in) *Betekenis-zin*: Deze ervaring is voor Frida ingrijpend geweest. Door de opdracht werd deze ervaring opnieuw present gesteld en verwoord.

Hannah

(be) “Ik had een vriendin en ik speelde altijd met der, maar op een dag kwam een meisje en toen speelde ze altijd met haar en toen was ik jaloers.”¹³

(an) *Vorm-woord*: Opvallend is dat Hannah over de vriendin en over het andere meisje in de derde persoon spreekt.

(an) *Inleving-emotie*: Het samen spelen van Hannah en een vriendin wordt onderbroken. Er vindt een rolwisseling plaats. Dat roept de emotie van jaloezie op.

(an) *Betekenis-zin*: Terugkijkend op die gebeurtenis kan Hannah nu op afstand deze gebeurtenis beschrijven. Door de afstand in tijd kan ze tot deze waardering van de gebeurtenis komen.

Abdel

(be) De tekst die bij de tekening geschreven staat, luidt: “Zie je mijn hele familie zit op de bank en ik helemaal eenzaam, ik wel jaloers, heel klein beetje, maar ik heb de bank lekker voor mezelf.”¹⁴

(an) *Vorm-woord*: Abdel beschrijft het tafereel voor de kijker in woorden die de afstand tussen de anderen en hemzelf weergeven. De zinsdelen ‘mijn hele familie...op de bank’ en ‘ik helemaal eenzaam.....de bank lekker voor mijzelf’ vallen op.

(an) *Inleving-emotie*: Abdel beschrijft zowel de mate van jaloezie (‘heel klein beetje’) als de afstand die hij ervaart: ‘ik heb de bank lekker voor mezelf.’

(an) *Betekenis-zin*: Vanuit de afstand in de tijd kan hij relativerend over die gebeurtenis in het verleden denken en spreken.

Rachman

(be) De tekst die bij de tekening staat luidt:

“Jozef word buitengesloten door zijn broers en ook gepest omdat hij voorgetrokken werd door zijn ouders. En daardoor word hij verdrietig. En zijn vader merkt er niks van en gaat ook veel om met Jozefs kleine broertje Benjamin.”¹⁵

(an) *Vorm-woord*: Opvallend zijn de woorden ‘buitengesloten’ en ‘voorgetrokken’ in het taalgebruik van Rachman.

13 Vgl. PO-W2-Po-BE-II-2 en paragraaf 8.2.

14 PO-W2-Po-BE-II-4 en paragraaf 8.2.

15 PO-W2-Po-BE-II-3 en paragraaf 8.2.

(an) *Inleving-emotie*: De woorden ‘buitengesloten’ en ‘voorgetrokken’ laten zien dat deze leerling inzicht en doorzicht heeft in de verhaalsituatie. Hij interpreteert het voorgetrokken worden door de ouders van Jozef en begrijpt niet dat vader Jacob dit niet door heeft.

(an) *Betekenis-zin*: Rachman leest deze verhaalscène als een scène waarin de figuur van Benjamin, het broertje van Jozef, ook aanwezig is, terwijl het verhaal in de bijbel dat open laat. Vader Jacob houdt van Jozef en Benjamin, maar is tegelijkertijd blind voor het feit dat Jozef gepest wordt waardoor deze door zijn broers wordt buitengesloten.

Eigen dromen¹⁶

Frida

(be) “Ik praat met mijn zusje en we speelden. Er kwam een monster die mijn zusje wilde meenemen. Ik ging met dat monster vechten. Mijn zusje werd zo bang dat ze uit het raam sprong en dood was. Ik had het monster verslagen en ging naar mijn zusje. Toen ging ik iedereen wakker maken. En we hadden toen een begrafenis georganiseerd. Toen ik wakker werd bedacht ik: gelukkig is het niet echt.”

(an) *Vorm-beeld*: Wat opvalt is dat Frida de droom nog gedetailleerd kan opschrijven. Opmerkelijk zijn woorden als ‘verslagen’ en ‘begrafenis organiseren’.

(an) *Inleving-emotie*: De moed van Frida in haar droom om het monster te verslaan is opmerkelijk, terwijl haar zusje uit angst het raam uitspringt.

(in) *Betekenis-zin*: Frida realiseert zich dat de droom niet echt is, maar beschrijft ondertussen wel haar eigen dapperheid op het moment dat er gevaar dreigt voor haar zusje. Dit wordt onderkend door haar schoudermaatje Hannah die de droom van Frida als volgt duidt: ‘dat er iemand gaat inbreken en dat jij met degene gaat vechten. De inbreker zal je zusje slaan en je bent bang dat er iets ergs met haar gebeurt. Jij zal hem net zo hard slaan tot hij weggaat.’

Hannah

(be) “Ik droomde dat ik aan het vliegen was en moest toen naar Engeland vliegen over de Noordzee. Maar toen ik daar was, kwam er een lelijke heks en die pakte mijn vleugels af en viel ik heel snel naar beneden. Ik dacht toen dat ik dood ging. Toen ik in het water viel werd ik een zeemeermin en woonde ik in een zeepaleis met dolfijnen.”

(an) *Vorm-woord*: Veel eigen taal van Hannah. Ze kan blijkbaar die droomwereld

16 PO-W2-Vi-J, dag 4, 3 juni 2010, en de portfolio's van de vier leerlingen (PO-W2-PO-rljz-1-4). De leerlingen kregen de opdracht momenten terug te halen uit hun herinnering waarop zij droomden en om één droom te beschrijven. Vgl. hoofdstuk 6.2, draaiboek onderzoeksweek 2, en hoofdstuk 6.5 onder nummer 31.

in deze woorden zo terughalen. Ze beschrijft die in sprookjesachtige motieven.
 (an) *Inleving-emotie*: Bijzonder is de beschrijving van het naar een andere wereld kunnen ‘vliegen’, het gevecht met de heks en de overleving als zeemeermin in een zeepaleis. Blijkbaar kan Hannah zowel in de lucht als in het water haar eigen weg zoeken en vinden.

(in) *Betekenis-zin*: Hannah onderkent in zichzelf het vermogen door de elementen te bewegen om zo in haar eigen element te komen. Ze verbeeldt haar eigen innerlijke kracht. Frida als schoudermaatje kan daar moeilijk inkomen: ‘Het is een beetje raar. En het is gewoon een droom, dus voor mij betekent het niks.’

Abdel

(be) “Ik was in mijn huis en ik ging toen ademen, maar ik kon niet ademen, ik moest ademen, maar kon niet, ik kreeg geen nanometertje lucht en toen schrok ik wakker en viel uit mijn bed.”

(an) *Vorm-woord*: Opvallend is het woord ‘nanometertje lucht’. Blijkbaar had Abdel iets gezien of gehoord over nanometers.

(an) *Inleving-emotie*: Abdel kreeg hij het gevoel te stikken; hij schrok wakker. De adem was hem ontnomen, terwijl hij wel wilde doorademen.

(in) *Betekenis-zin*: Zelf zegt hij: “Ik had een soort astma.” Het moment van grote schrik dat je adem afgesneden wordt, is Abdel sterk bijgebleven. Dat heeft hem ook bewust gemaakt van de grote betekenis van adem. Rachman: ‘dat betekent dat je misschien ooit als je uit huis gaat stikt; je gaat naar het ziekenhuis maar je komt wel uit het ziekenhuis.’

Rachman

(be) “Ik was aan het zwemmen. Ik kwam het water uit en ik liep naar het diepe. Ik sprong erin. Maar kwam niet boven. De oppervlakte ging omhoog en ik omlaag. Toen werd ik wakker en ik stikte, ik kon geen ademhalen en ik was in paniek.”

(an) *Vorm-woord*: Ook hier is de ervaring beschreven van stikken, geen adem kunnen halen in de omgeving van een zwembad. Bijzonder is de beschrijving van het rijzen van het oppervlak en het in de diepte verdwijnen van Rachman.

(an) *Inleving-emotie*: Opmerkelijk is de gedetailleerde emotionele beschrijving van de ervaring die Rachman terug kan halen.

(in) *Betekenis-zin*: De ervaring van in de diepte verdwijnen wordt door Rachman plastisch verbeeld. Abdel, zijn schoudermaatje zegt: ‘hij is verdronken en kon geen ademhalen en schrok wakker. Het was een soort nachtmerrie.’

Uitleg van de dromen van Jozef¹⁷

Frida

(be) Bij de eerste droom (schoven): “Jozef denkt dat hij speciaal is en dat iedereen voor hem gaat buigen en hem aanbidden. Hij droomt steeds dat 11 mensen voor hem gaan buigen en hij denkt dat hij de koning is.” Bij de tweede droom (sterren): “hij droomt dat ieder voor hem gaat buigen, want hij is de koning en hij moet zeggen wat ze moeten doen.”

(an) *Vorm-woord*: Opvallend zijn de woorden ‘aanbidden’ en ‘koning’. Het zijn eigen woorden van Frida; wellicht zijn deze woorden haar aangereikt in haar leefwereld.

(an) *Inleving- emotie*: In de respons van Frida blijkt haar respect/ eerbied voor de figuur Jozef omdat ze hem consequent ‘koning’ noemt. Dat komt ook tot uitdrukking in de religieuze term ‘aanbidden’.

(an) *Betekenis-zin*: Frida lijkt mee te gaan in de positionering en kwalificering van de Jozeffiguur door de verteller. Ze kent hem hoge kwalificaties toe.

Hannah

(be) “Jozef denk dat iedereen voor hem gaat buigen en dat hij geweldig is en special en denk dat hij de koning is. Dat zijn 11 broers voor hem gaan buigen.” Droom 2: “hij wilt dat iedereen voor hem gaat buigen zelf zijn ouders en hij denkt dat hij de baas of de koning is.”

(an) *Vorm-woord*: Opmerkelijk zijn de woorden ‘geweldig’ en ‘speciaal’ in relatie tot Jozef en bij de 2e droom de woorden ‘baas’ en ‘koning’.

(an) *Inleving- emotie*: Hannah denkt dat Jozef zichzelf geweldig vindt.

(an) *Betekenis-zin*: Voor Hannah is Jozef iemand met een groot zelfbewustzijn. En in de perceptie van Hannah is Jozef iemand die het koningschap als ideaal heeft.

Abdel

(be) “De droom van Jozef betekent dat hij altijd in het middelpunt. Ik denk dat de droom van Jozef betekent dat hij aanbeden wordt.” Bij de tweede droom: “Dat hij weer aanbeden wordt, maar dan met zijn ouders erbij.”

(an) *Vorm-woord*: Opmerkelijk is het woord ‘aanbeden’ (2x) in de literaire expressie van Abdel. Dat woordt roept religieuze associaties wakker. Waarschijnlijk ontleent Abdel het woord aan zijn leefwereld.

(an) *Inleving- emotie*: Aanbidden heeft in de ogen van de leerling te maken met ‘diep buigen’.

(a) *Betekenis-zin*: Abdel beaamt in zijn beschrijving de erkenning van Jozef door

¹⁷ De literaire expressies die hier zijn uitgeschreven komen uit de portfolio's van de vier leerlingen van de Polsstok. Deze literaire expressies zijn opgenomen in het digitale dossier. Vgl. hoofdstuk 6.5 nummer 38.

de broers. Het woord ‘aanbidden’ betekent in zijn ogen in ieder geval ‘vereren’. Zo verleent die betekenis aan deze scène en legt door het woord ‘aanbeden’ ook een verbinding met zijn leefwereld.

Rachman

(be) “De dromen van Jozef betekent dat hij altijd in het middelpunt van de aandacht staat. De granen die bij elkaar zijn, zijn alles samen een stad of dorp die buigen voor Jozef. Alsof hij heilig is en iedereen buigt voor hem.’ ‘De tweede droom van Jozef betekent dat al z’n broers voor hem buigen en zelfs zijn ouders.”

(an) *Vorm-woord*: Een woord dat opvalt is ‘aandagt’; verder de vergelijking van ‘granen’ met ‘stad of dorp’ en de verbinding met het woord ‘heilig’. Rachman geeft er blijk van inzicht te hebben in het personage Jozef en kan dat weergeven in eigen woorden.

(an) *Inleving-emotie*: Rachman interpreteert het buigen van de broers voor Jozef en ziet hen als vertegenwoordigers van steden en dorpen.

(an) *Betekenis-zin*: Rachman interpreteert de figuur van Jozef als heilig in de context van de droom. In die zin heeft Jozef voor Rachman een bijzondere betekenis.

Uitleg van de dromen van de farao

Frida

(be) “Ik denk dat in 7 jaar de farao lekker eten krijgt van zijn bediende. En na 7 jaar is de farao arm en mager, omdat hij geen geld meer heeft. En dat gaat hij koeien eten en ziet hij dat alles wat in zijn dromen voorkwam, waar is. En dan is Jozef een vrije man.”

(an) *Vorm-woord*: Opmerkelijk in het verhaal zijn de uitdrukkingen ‘lekker eten’ en: ‘De farao die arm en mager wordt.’

(an) *Inleving-emotie*: Frida ziet de farao als onderwerp van de droom. Niet het volk, maar hijzelf staat centraal.

(an) *Betekenis-zin*: Frida interpreteert de figuur van de farao als iemand die steeds armer wordt en over steeds minder geld beschikt. Dat is een heel eigen interpretatie. Jozef ziet zij als een vrij man na die twee maal zeven jaar.

Hannah

(be) “Volgens mij betekent de droom het volgende: Over 7 jaren wordt hij mager en arm, maar de komende 7 jaar krijgt hij veel eten.”

(an) *Vorm-woord*: Hannah betreft de droom op het leven van de farao zelf.

(an) *Inleving-emotie*: Niet het volk maar de farao gaat lijden in de komende zeven jaar.

(an) *Betekenis-zin*: Hannah interpreteert de dromen van de farao als betrekking hebbend op zijn eigen leven.

Abdel

(be) “Ik denk dat de droom betekent dat de tijd van de farao nu aan Jozef toe behoort. Daarmee bedoel ik dat over 7 jaar de farao doodgaat en als farao Jozef kiest.”

(an) *Vorm-woord*: Opvallend is de uitspraak: ‘ik denk dat de tijd van de farao nu aan Jozef toebehoort.’

(an) *Inleving- emotie*: Voor Abdel spreekt uit deze droom het verlangen van de farao dat Jozef hem zal opvolgen.

(an) *Betekenis-zin*: Abdel verbindt de droom van de farao met de machtswisseling. De farao gaat dood en Jozef wordt de nieuwe farao. Zo verleent hij betekenis aan deze verhaalscène.

Rachman

(be) “Volgens mij betekent de droom het volgende: de dieren zullen elkaar opeten en de rest van de koeien eet de oogst op en dan komt er hongersnood. Iedereen wordt dunner en er zullen veel mensen sterven.”

(an) *Vorm-woord*: Volgens Rachman kondigt de droom hongersnood aan. Opvallend zijn de woorden ‘dunner’ en ‘veel mensen sterven.’

(an) *Inleving- emotie*: De verwachting van Rachman is dat de mensen mager zullen worden en sterven.

(an) *Betekenis-zin*: De droom betekent volgens Rachman dat de hongersnood onafwendbaar is en dat veel mensen zullen sterven.

Verhalen over ‘in de put zitten’.

Verhaal op de Polsstok

Op de tweede dag van week 2 werkt groep 6 van de Polsstok met het thema: ‘in de put zitten – ‘uit de put komen’/ ‘op een berg zitten’. De leerlingen verwoorden hun associaties bij ‘in de put’ als de leerkracht een ‘woordweb’ maakt.¹⁸ Wanneer de leerkracht de leerlingen vraagt naar gevoelens van de leerlingen bij ‘in de put zitten’, noemen de leerlingen woorden als ‘boos’, ‘eenzaam’, ‘bang’ en ‘ongelukkig’. Daarna verkennen de leerlingen het tegendeel van ‘in de put zitten’; dit wordt door de leerkracht benoemd als ‘op de berg’ zitten. Gevoelens die daarbij horen zijn volgens de leerlingen ‘vrij’, ‘blij’ en ‘rijk’.

18 PO-W2-Vi-J, dag 2, 1 juni 2010.

Verhaal van Abdel

“Vorige week mijn moeder geholpen met afwassen, de was opgehangen en helpen koken, allerlei dingen. Toen was ik zo moe, het was 9 uur, toen moest ik nog sokken ophangen. Toen vroeg ik aan mijn moeder of het morgen kon, en ze zei, nee, het moet vandaag. Toen heb ik ze opgehangen en ging zo staan slapen. Toen heeft me moeder me wakker gemaakt. Ik was eindelijk klaar en ging eindelijk slapen. Zondag als beloning van mijn moeder aten we patat...en gingen we een klein filmpje kijken.”

(an) *Vorm-woord*: Opmerkelijk de uitdrukking: ‘ik ging zo staan slapen.’ En opvallend de wijze waarop deze jongen betrokken wordt in de huishoudelijke activiteiten.

(an) *Inleving- emotie*: Abdel is loyaal aan zijn moeder en doet wat er van hem gevraagd wordt, tot de grens. Hij voelt zich erkend in zijn loyaliteit en is ook oprecht blij met de beloning die hij krijgt.

(an) *Betekenis-zin*: Abdel verbindt zijn ervaring, zowel met de ene kant van de spanningsboog ‘in de put zitten’ als met de andere kant op de berg zitten’. Hij geeft er betekenis aan in de context van een huiselijke situatie die hij kent.

Verhaal op de Wonderboom

Op de Wonderboom is door de leerkracht een echte put gemaakt op de tweede dag van de onderzoekswEEK. Als start vertelt de leerkracht het verhaal over het in de put gooien van Jozef op een interactieve manier. Daarna worden de figuurlijke of symbolische kanten van het ‘in de put zitten’ door de leerlingen nader geëxploreerd in dialoog met de leerkracht. Op haar vraag wat de uitdrukking ‘in de put zitten’ betekent antwoordt Tanja: ‘ergens over inzitten, je ergens zorgen over maken.’

Verhaal van Michiel

“Wie heeft dat wel eens meegemaakt, dat je in de put zit?”, vraagt de leerkracht. Michiel vertelt: “Ik zou een keer mijn broertje ophalen, wij waren elkaar misgelopen, toen voelde ik me niet echt blij. Toen kwam er een mevrouw die vroeg: ‘gaat het wel goed met jou?’ en toen zei ik: ‘ik ben mijn vader kwijt en mijn broertje.’ Toen zei zij: ‘Dan kun je beter maar even naar school gaan. Toen ging ik naar school en toen hoorde ik van Jordi dat mijn broertje aan het roepen was: ‘Mi’, ‘Mi’, ‘Mi!’ Toen heb ik mijn fiets neergezet, en wilde ik er heen rennen, maar toen bleek dat hij al in de klas was. Toen is het weer goed gekomen.”¹⁹

(an) *Vorm-woord*: Michiel slaagt er in de verschillende figuren in zijn verhaal goed te positioneren, vooral de mevrouw die hem advies gaf, maar ook zijn klasgenootje Joram.

19 WO-W2-Vi-J, dag 2, 15 juni 2010, verdieping van de uitspraak: ‘in de put zitten.’

(an) *Inleving-emotie*: De eigen ongerustheid spreekt sterk uit zijn verhaal.

(an) *Betekenis-zin*: In het verhaal van Michiel komt vooral de rol van de verbindingsfiguren naar voren: de rol van de mevrouw die hem naar school leidt en de figuur van de klasgenoot die hem naar de klas van zijn broertje brengt.

Samenvatting van de resultaten van de analyses van de literaire / verbale expressies

In de literaire en verbale expressies worden eigen ervaringen van 'jaloezie' opnieuw verwoord, evenals eigen ervaringen met 'dromen'. De leerlingen beschrijven eigen dromen en geven persoonlijke interpretaties van de dromen van de verhaalfiguren Jozef en de farao. Het laatste thema in deze expressies is het thema 'in de put zitten' / 'uit de put komen.' Aanvullend op betekenissen die bij de beeldende expressies ontdekt zijn, valt het in de analyse van de literaire en verbale expressies op dat deze leerlingen over eigen ervaringen uit het nabije of verder weg liggende verleden goed kunnen vertellen.

Opmerkelijk is het inzicht van één van de leerlingen van de Polsstok in de verhaalwereld en zijn gevoel voor metaforen en symbolen in de Jozefsaga. Bij de 'eigen dromen' van de leerlingen op de Polsstok valt op dat van de vier leerlingen de twee meisjes laten zien krachtig te kunnen handelen en over een rijke verbeelding te beschikken; de twee jongens symboliseerden beiden een ervaring van 'geen adem hebben/bijna te verdwijnen'. Bij de interpretatie van de dromen van Jozef op de Polsstok valt op dat twee leerlingen het bijzondere van de figuur van Jozef benadrukken en de andere twee meer nadruk leggen op de erkenning van dat bijzondere van Jozef door zijn broers. De twee meisjes interpreteren de dromen van de farao als betrekking hebbend op zijn eigen leven.

8.4 Beschrijving en analyse van de ludieke expressies²⁰

In deze paragraaf beschrijf ik de ludieke expressies van leerlingen rond scènes uit de Jozefsaga. Als dramatische werkwijzen is gekozen voor het werken met 'de stoel' en het 'improviseren' rond een verhaalscène.²¹ Door drama en spel worden leerlingen zich in hun rol bewust van het handelen en spreken van personages, maar ook van de wijze waarop zichzelf en hun medeleerlingen dit handelen en spreken interpreteren. Leerlingen kunnen door spel ook verbanden leren zien, zowel in het verhaal als in het thema dat ter sprake komt. Sociale interactie door een rollenspel is van betekenis voor de ontwikkeling van leerlingen en wordt als uitdagend ervaren. Belangrijke voorwaarde daarbij is dat een leerkracht een veilige en ontspannen sfeer weet te scheppen. De vrijheid die spel en drama bieden, doet bij de leerlingen een beroep op verantwoordelijkheidsgevoel, op

20 Vgl. het instrument voor de analyse van dramatische expressies in hoofdstuk 4.7.

21 Vgl. de dramatische werkwijzen zoals beschreven in hoofdstuk 4.6.

verbeeldingskracht en op het vermogen tot improviseren. Het ‘doen alsof’ verbindt deze leerlingen van de bovenbouw (9 en 10 jaar) met hun eigen levensgeschiedenis, ook al is die nog maar kort.

Het instrument dat ik ontwikkelde voor de analyse van ludieke expressies van leerlingen, besteedt aandacht aan drie dimensies:

Spel-rol:

1. Welke woorden/zinnen vallen op in het spel van de leerling bij de rolinvulling van een personage, een situatie of thema?
2. Welke bewegingen/handelingen vallen op bij de rolinvulling van een personage, een situatie of thema ?

Inleving- emotie:

3. Hoe wordt in acties/uitspraken zichtbaar dat de leerling zich inleeft in het handelen en spreken van een personage en geraakt wordt door het verhaal?
4. Hoe wordt in de acties/uitspraken zichtbaar dat de leerling zich inleeft in een situatie of thema en geraakt wordt door het verhaal?

Betekenis-zin:

5. Welke betekenis verleent de leerling vanuit de rol aan het handelen en spreken van een personage, aan een situatie of een thema?
6. Welke zin ontdekt de leerling vanuit de rol in een verbinding tussen het handelen en spreken van een personage en de eigen leef- en belevingswereld en in een verbinding tussen een situatie of thema en de eigen leef- en belevingswereld?

Aandachtspunten voor de analyse van de ludieke expressies zijn:

- *Eigen woorden/handelingen van de leerling in de rol versus aangereikte woorden en handelingen*
- *Eigen gedachten en emoties in handelingen/uitspraken van de leerling in de rol*
- *Betekenis die een leerling vanuit de rol ontdekt in de interpretatie van een uitspraak of handeling van een personage, in een situatie of een thema*
- *Zin die de leerling ontdekt in de ruimte tussen een handeling/uitspraak van een personage en de eigen leef- en belevingswereld in de rol en tussen een situatie of thema in de rol en de eigen leef- en belevingswereld.*

Personages uit de Jozefsaga (in de werkvorm) op de stoel²²

Michiel (farao)

“Wie heeft de piramides gebouwd?”

1. “Ik heb niets gedaan, ik heb de slaven het werk laten doen.”

“Als je dood gaat, in welke piramide ga je dan?”

2. “De grootste.”

“Ga je dan bovenin of onderin zitten?”

3. (leerlingen lachen) “bovenin.”

“Heb je mensen gedood?”

4. “Nee.”

“Met wie zou je willen trouwen?”

5. “Met niemand.”

“Heb je ook een bijnaam?”

6. “Ja...hoe was die ook al weer, vroeger noemden ze me ke-hal”(groot gelach)

“Hoeveel zweepklappen heb je uitgedeeld?”

7. “923.”

(an) *Spel-rol:* Michiel vulde de rol met een zeker gezag in (zie antwoorden 1, 2 en 5). Hij genoot zichtbaar van deze rol en kwam daardoor tot verrassende antwoorden (zie antwoorden 3, 6 en 7).

(an) *Inleving-emotie:* De eigen drijfveren en idealen klinken vooral in de verrassende antwoorden bij 3, 5 en 6.

(an) *Betekenis-zin:* Eigen betekenisverlening is zichtbaar in de antwoorden 4, 6 en 7.

Foka (Benjamin)

“Is het leuk om oudere broers te hebben?”

1. “Soms.”

“Hoeveel jaar ben jij?”

2. “Eh...eh....24.”

“Heb je wel eens gebogen voor Jacob?”

3. “Voor mijn vader? Nee.”

“Heb jij wel eens gebogen voor God?”

4. “Weet ik niet.”

“Hoe voelde jij je toen je Jozef weer tegenkwam?”

5. “Niet zo goed.....toen ik het wist vond ik het wel leuk.”

(an) *Spel-rol:* Foka is in de scène op zoek hoe ze deze rol kan invullen. Haar verbeelding werkt op volle toeren (vooral in de antwoorden 2, 4 en 5)

22 WO-W2-Vi-J, dag 5, 18 juni 2010; personages uit de Jozefsaga verschijnen op ‘de stoel’.

(an) *Inleving- emotie*: Foka zoekt naar haar eigen stem en die klinkt vooral in de antwoorden op de vragen 2, 3 en 5.

(an) *Betekenis- zin*: Betekenisverlening aan het personage klinkt vooral in de antwoorden 2, 3, 4 en 5. In het laatste antwoord klinkt zowel het gevoel van Benjamin door toen Jozef zich nog niet bekend had gemaakt, als ook het moment waarop hij zich als diens broer bekend maakte. In deze antwoorden is ook een verbinding voelbaar tussen de verhaalwereld en de leef- en belevingswereld van de leerling.

In de interactie tussen leerkracht en klas inzake de ervaringen van de leerlingen in de kring om vragen te stellen en de ervaringen van de leerlingen op de stoel om te antwoorden, kwamen de volgende reacties:

- Michiel: “Ja, je kan antwoord geven en ook vragen stellen en daardoor kun je wat meer begrijpen van het verhaal.”
- Anneke: “Je hoeft het niet per se uit het verhaal te doen. Je kan ook zelf antwoord geven.”
- Foka: “Soms wel lastig, omdat ik soms helemaal niet wist wat ik moest zeggen.”

Op de vraag van de leerkracht waarom het lastig is):

“Omdat ik dan niet wist wat het antwoord daarop was. Dan moet jezelf iets bedenken en daar heb je niet steeds genoeg tijd voor.”

Op de vraag van de leerkracht of de leerling meer te weten is over figuren uit het verhaal:

- Michiel: “Ja, Anneke die Jozef was, het kan zo zijn, en ook al is het misschien niet een goed antwoord, het kan zijn dat het vroeger wel zo was.”

Improvisatie over de droom van de schenker en de bakker²³

Ter inleiding op het improviseren gaan de leerlingen in het dramalokaal eerst in tweetallen iemand uitbeelden. De ene leerling beeldt uit en de andere mag raden wie hij uitbeeldt. Dan worden de rollen omgedraaid en wordt een figuur uit het verhaal uitgebeeld en geraden.

Ter voorbereiding op de improvisatie rond de droom van de schenker en van de bakker vraagt de onderzoeker aan de leerlingen om hun ogen te sluiten en zich de druiven en de broden voor te stellen. Hoe zien die eruit? De leerlingen zien

rode, groene of lichtrode druiven, één leerling ziet zelfs druiven met stickers erop waarop ‘druivenhandel’ staat. Het brood van de bakker is volgens de leerlingen zacht, wit, ovaal met puntjes en streepjes. Daarna wordt er in kleine groepjes geïmproviseerd. Zowel de groep die speelt als de groep die kijkt zijn actief bij het spelproces betrokken.

Groepje van Abdel, Rachman, Frida en Hannah

- (Schenker Rachman tegen zijn vrouw Frida): “Ik heb een nieuwe jas gekocht, mooi he?”
- (tegen zijn vrouw): “Je moet naar de schoenenwinkel gaan.”
- (Dienares Hannah): “Wilt u wijn? Hoeveel liter?”
- Schenker Rachman: “1 liter voor ons allebei.”
- (Hannah plukt de druiven van de wijnrank uitgebeeld door Abdel)

Bij de droom van de bakker wordt zonder woorden geïmproviseerd. Rachman speelt met een bal, lekker stoer, Abdel en Frida rennen weg. Hannah loopt met een broodkorf op het hoofd. De anderen pakken broodjes uit de korf en rennen weer weg.

(an) *Spel-rol*: Rachman beschouwt zichzelf als een welvarende schenker die er weer bovenop is. Frida is een mooie echtgenote, Abdel een overtuigende wijnrank²⁴ en Hannah een onderdanige dienaar. De rollen van echtgenote en dienaar zijn erbij verzonnen, evenals de belichaming van de rol van de wijnrank door Abdel. Bij de improvisatie op de droom van de bakker valt op dat vooral het fladderen van de vogels uit de droom wordt opgepakt in het spelen met de bal door drie leerlingen.

(an) *Inleving-emoatie*: De trots van de schenker komt sterk tot uitdrukking in het handelen van Rachman. De stem van de bakker klinkt niet, eerder het geluid van de pikkende vogels in het wegrennen van de andere leerlingen.

(an) *Betekenis-zin*: Door de improvisatie wordt inzichtelijk hoe de droom van de schenker uitwerkt op hem en op zijn omgeving. Die omgeving wordt - sterker dan in het verhaal - geconcretiseerd. In de improvisatie van de bakker wordt vooral het roven van zijn brood vertolkt.

Personages op de stoel 2²⁵

Personages uit het verhaal worden gespeeld door leerlingen; de anderen raden wie zij zijn. Zo zit Anneke heel zelfbewust op de stoel en de leerlingen raden dat zij Jozef is, Tina ligt achterover, zegt ‘ik heb een nare droom gehad’ en de anderen

24 WO-W2-Vi-J, dag 3, 2 juni 2010; improvisaties rond de droom van de schenker en de bakker.

25 PO-W2-Vi-J, dag 5, 4 juni 2010; werken met de stoel (dramatische werkwijze).

raden dat het om de farao gaat. Daarna komen er tweetallen met bekende en onbekende verhaalfiguren. Zo spelen meester Joris en Jerrey twee figuren die twee burens van vader Jacob en zijn zonen blijken te zijn (dit is op te maken uit wat zij zeggen). De leerlingen raden het feilloos. In die improvisaties treden ook Abdel en Rachman en Hannah en Frida op.

Rachman en Abdel (als schenker en farao)

- *Abdel schrikt wakker uit een droom...Rachman komt toegesnel.*
- *Abdel: "Ik heb een vreemde droom gehad."*
- *Rachman: "Sorry hoor, het is al de derde keer dat u dienaren laat komen."*
- *A: "Ik wil dat je iemand haalt die de droom kan uitleggen."*
- *R. "Dat is dan de vierde keer...maar wacht ik heb iemand in de gevangenis gezien die dromen uitlegt."*
- *A: "Haal hem voor mij."*

(an) *Spel-rol*: Rachman speelt de rol van de schenker met verve, een tikje brutaal. Abdel speelt de farao echt in staat van verwarring.

(an) *Inleving- emotie*: De eigen taal van Rachman klinkt vooral in uitspraken als 'dat is de derde keer'..... 'dat is dan de vierde keer'. Abdel blijft met zijn stem dichtbij de stem van de farao in het vertelde verhaal.

(an) *Betekenis-zin*: De eigen interpretatie van de leerlingen is vooral hoorbaar in de vrijheid die de schenker zich veroorlooft en daardoor in het bijna zeurderige volhouden van de farao.

Hannah en Frida (als Jozef en Ruben)

- Hannah: "Maak Benjamin dood."
- Frida: "Nee, maak Benjamin niet dood, neem mij in de plaats van Benjamin."
- H. "Ok, dat is goed."

De leerlingen raden dat het om een dialoog tussen een dienaar van Jozef en één van de broers van Benjamin gaat, op het moment dat de zilveren beker in Benjamins zak met graan gevonden wordt.

(an) *Spel-rol*: Zowel de rol van de dienaar als die van de broer van Benjamin worden krachtig gespeeld door respectievelijk Hannah en Frida.

(an) *Inleving- emotie*: De eigen taal van beide leerlingen ligt dicht bij de taal van de figuren in het verhaal. Ze proberen in hun spel daar dichtbij te komen.

(a) *Betekenis-zin*: Betekenisverlening is vooral hoorbaar in de bekrachtiging

van de wil van de broer van Benjamin om voor hem in te staan en bij de dienaar dat hij gehoor wil geven aan die stem.

Samenvatting van de resultaten van de analyses van de ludieke expressies

Drie dramatische werkwijzen genereren betekenissen in de dialoog van deze leerlingen met de Jozefsaga. Dit vindt plaats door rolopname, rolinleving en rolovernamen. In de werkwijze met de stoel verplaatst een leerling zich in de rol van de farao en hij komt daarin tot verrassende uitspraken ten aanzien van zijn plek in de piramide waar hij begraven wordt en ten aanzien van zijn eigen naam. Een andere leerling verplaatst zich in de rol van Benjamin en onderzoekt in die rol zijn relatie tot de andere broers, tot zijn vader en tot God. De antwoorden die deze en andere leerlingen geven als zij op de stoel zitten, bieden de rest van de groep soms een ander perspectief op een personage of op een scène in het verhaal.

De improvisaties rond de dromen van de bakker en de schenker laten vooral bij de schenker zien, hoe de interpretatie van de droom van de schenker door Jozef, doorwerkt in het leven en handelen van de schenker. Bij de improvisaties in tweetallen valt de scène op tussen de schenker en de farao, waarbij de eerste zeer vrijmoedig is. In de improvisatie tussen een broer van Jozef en een dienaar van Jozef valt op, dat de broer het durft opnemen voor Benjamin. Dat is een belangrijke test om Jozef ervan te overtuigen dat zijn broers veranderd zijn.

8.5 Beschrijving en analyse van de reflexieve expressies (stripverhalen)

In de onderzoekswEEK rond de Jozefsaga hebben de leerlingen geen reflectieboekje gemaakt zoals bij de Esternovelle, maar een stripverhaal. Dit is gedaan om niet alleen in woorden, maar ook in beelden zichtbaar te maken welke betekenis en zin leerlingen geven aan het handelen en spreken van personages en aan situaties en thema's uit het verhaal. In dit reflectie-instrument – het stripverhaal – is ook meer onderscheid gemaakt tussen de associaties van de leerlingen bij het verhaal en hun associaties bij hun eigen gedachten en gevoelens. Het format voor het stripverhaal bestaat daarom uit twee gedeelten. In de bovenste helft is ruimte gemaakt voor beelden en teksten rond personages, situaties en thema's in het verhaal en in de onderste helft is ruimte voor beelden en teksten rond eigen associaties, gevoelens en gedachten. Hieronder volgen de belangrijkste uitspraken en beelden uit de stripverhalen van een aantal leerlingen. Ik interpreteer deze gegevens met het analyse-instrument in hoofdstuk 4.²⁶

Dit analyse-instrument voor reflexieve expressies besteedt aandacht aan drie dimensies:

Woord/beeld-associatie:

1. Welke associaties maakt de leerling in literaire reflecties bij het handelen en spreken van een personage of bij een situatie of thema in een verhaal?
2. Welke associaties maakt de leerling in beeldende reflecties bij het handelen en spreken van een personage of bij een situatie of een thema in een verhaal?

Inleving- emotie:

3. Waar en hoe wordt in de literaire en beeldende reflecties zichtbaar dat de leerling zich inleeft in en geraakt wordt door het handelen en spreken van een personage in een verhaal?
4. Waar en hoe wordt in de literaire en beeldende reflecties zichtbaar dat de leerling zich inleeft in en geraakt wordt door een situatie of een thema in een verhaal?

Betekenis-zin:

5. Welke betekenis verleent de leerling in de interpretatie van het handelen en spreken van een personage of in de interpretatie van een situatie of een thema in een verhaal?
6. Welke zin ontdekt de leerling in de ruimte tussen het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld?

Aandachtspunten bij de analyse van de reflexieve expressies zijn:

- *Eigen gedachten en gevoelens in woorden/beelden die laten zien hoe de leerling zich inleeft en geraakt wordt door een verhaal*
- *Associaties in woorden en beelden bij het handelen en spreken van een personage, bij een situatie of een thema*
- *Eigen woorden en beelden in de reflectie op het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema en op de verbinding tussen verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld.*

Leerlingen van de Wonderboom (stripverhalen bij de Esternovelle)

Elize 27



Afbeelding 15: Stripverhaal van Elize

(be) Beschrijving 1: Elize heeft op de eerste dag in beeldtaal drie plaatjes gemaakt. In het linkerplaatje slaan bij vader Jacob de vlammen uit het hoofd wanneer hij Benjamin berispt die iets uithaalt wat niet mag. Jozef zit op de achtergrond en denkt: “Ik heb macht meneer.” Op plaatje 3 staat Jozef met zijn gekleurde jas; hij zegt tegen een broer: “Ik heb raar gedroomd”, terwijl hij denkt: “Ik ben zo moe.” De aangesproken broer denkt bij zichzelf: “Ik haat Jozef.” Op plaatje 3 staat maar één van de broers; hij zegt tegen de onzichtbare anderen: “Zullen we een smoes bedenken en Jozef te pakken nemen.”

(an) *Woord/beeld-associatie*: De eigen associatie van Elize ligt in de inleving in Jozef in relatie tot zijn vader en zijn jongste broer. De figuur van Jozef valt op tussen de berispende vader en de spelende Benjamin met zijn uitspraak: ‘Ik heb macht meneer’. Bij het 2e plaatje valt op dat Elize bij Jozef een gevoel weergeeft: ‘Ik ben zo moe’.

(an) *Inleving-emotie*: Elize leeft zich in in de woede van Jacob ten opzichte van Benjamin. Ze leeft zich ook in de eigen emotie van Jozef in, wanneer hij aan zijn broers vertelt dat hij raar gedroomd heeft. In het laatste plaatje valt de term ‘te pakken nemen’ op. Die term onderstreept de emotionele lading van deze uitspraak.

(an) *Betekenis-zin*: Elize geeft zelf betekenis aan de scène uit Genesis 37 door de relatie tussen Jacob en Benjamin te beklemtonen in hun beider relatie tot Jozef.

In de relatie tussen Jozef en zijn broers laat Elize iets zien van Jozefs eigen emotie bij het vertellen van zijn droom.

(be) Beschrijving 2: In het persoonlijk stripverhaal vertelt Elize in woord en beeld hoe ze een hond krijgt op haar verjaardag. Deze strip sluit aan op haar persoonlijk verhaal over jaloezie. Het stripverhaal vertelt over de jaloezie bij Elize over vriendin Zora die een hondje heeft. Thuis vraagt Elize aan haar moeder een hond; deze antwoordt: 'misschien'. Plaatje drie vertelt over de dag dat zij jarig is en zij nog slaapt. Ze maakt de cadeaus open en ontdekt allerlei spullen voor een hond. Het hondje zelf is ook uitgebeeld.

(an) *Woord/beeld-associatie*: De associatie die spreekt uit de strip is dat jaloezie ook tot iets positiefs kan leiden. Het zet je aan tot vragen stellen aan een ander, je moeder, die je vervolgens kan verrassen.

(an) *Inleving-emotie*: Elize onderzoekt jaloezie als heftige emotie en ontdekt dat je daar ook iets mee kunt doen.

(an) *Betekenis-zin*: Jaloezie heeft na dit gebeuren een positievere betekenis gekregen voor Elize.

(be) Beschrijving 3: Op het tweede A4 van het stripverhaal staat in de bovenhelft de scène verbeeld waarin Jozef in de gevangenis zit en de dromen van de schenker en de bakker uitlegt.²⁸ De schenker en de bakker worden beiden getekend met betraande gezichten, de schenker smaller en de bakker dikker. Jozef staat met een vrolijk gezicht bij de uitleg aan de schenker en met een bedrukt gezicht bij de uitleg aan de bakker. De uitleg volgt direct na het vertellen van de droom.

(an) *Woord/beeld-associatie*: Elize tekent de bakker en de schenker met betraande gezichten en Jozef met een vrolijk gezicht. De schenker tekent ze slank, de bakker dik.

(an) *Inleving-emotie*: Jozefs emotie bij zijn uitleg van de droom van de schenker en van die van de bakker wordt uitgedrukt in het gezicht van Jozef.

(an) *Betekenis-zin*: Elize benadrukt het gemak waarmee Jozef de dromen uitlegt (vrolijk/bedrukt gezicht en handen in de zij). De schenker en de bakker horen zijn uitleg aan en accepteren die.

In de onderste helft van de tekening/het stripverhaal vertelt Elize over de voorbereiding van de presentatie over de slavenhandel die zij samen met Michiel, Joram en Foka geeft. Daarin komt vooral naar voren dat zij samen met Foka intensief naar informatie zoekt. Ieder voor zich verwerkt de gevonden informatie en dat leidt tot verschillende ideeën bij beide leerlingen. In het stripverhaal /de tekening is de worsteling om goede informatie op de computer te vinden goed zichtbaar, evenals de spanning van de presentatie zelf.

Bij de derde persoonlijke strip laat Elize in twee plaatjes zien dat het haar grote

28 WO-W2-Vi-J, dag 3, 16 juni 2010 waarop dit verhaal interactief wordt verteld door de leerkracht.

verlangen is om zangeres te worden. Ze vraagt het aan haar moeder en die zegt nee, maar zij denkt: “ja, sangeres.”

Foka²⁹



Afbeelding 16: Stripverhaal van Foka

(be) Beschrijving 1: Foka vertelt in haar eerste stripverhaal uitvoerig over het verhaal van Jozef, zoals zij dat ziet. De bovenste helft is met frisse kleuren neergezet, maar zij heeft de tekening niet helemaal af kunnen maken. De onderste helft bevat steeds maar één plaatje over Foka zelf. In de bovenste helft vertelt zij in woord en beeld dat Jacob eigenlijk niet van Lea houdt, maar van ‘Ragael’ die sterft en die hem haar liefste zoon Jozef schenkt. Jozef ontvangt een prachtige mantel, die jaloezie opwekt. De broers gaan de schapen hoeden, Jacob stuurt Jozef erheen, zij gooien hem in de put en verkopen hem als slaaf.

(an) *Woord/beeld-associatie*: Foka verbindt de liefde van Jacob voor Rachel met het geven van de bijzondere mantel aan Jozef. De mantel is een uitdrukking van de bijzondere liefde van Jacob voor Rachel.

(an) *Inlevings-emotie*: De leerling wordt geraakt door Jacobs passie voor Rachel en zijn opgelegde relatie met Lea. Ze onderkent ook de jaloezie bij de broers vanwege de mantel, met als gevolg dat de broers van Jozef af willen. Het laatste plaatje laat goed zien hoe Jozef zichzelf ook als slaaf beschouwt. Hij wordt getekend als een slaaf, vastgebonden aan een kameel, terwijl de voorgaande kameel nog net zichtbaar is.

(an) *Betekenis-zin*: Aan deze verhaalscène kent de leerling duidelijk een eigen

betekenis toe: zij ziet een relatie tussen de liefde van Jacob voor Rachel en de liefde van Jacob voor Jozef. Jacobs liefde voor Rachel lijkt hem aan te sporen om aan Jozef, de hem door Rachel geschonken zoon, de kleurige jas te geven. Dit laatste roept weer de jaloezie van de broers van Jozef op.

(be) Beschrijving 2: De onderste helft van het eerste stripverhaal is veel minder gedetailleerd en met minder kleur getekend (wellicht omdat de leerling te weinig tijd hiervoor had). In het middelste plaatje valt op dat Foka zichzelf neerzet als iemand die het lastig vindt om ‘in de put zitten’. In het derde plaatje wordt benadrukt dat ze door het werken aan de presentatie over de slavenhandel veel meer over de slavernij te weten is gekomen. Op het tweede blad werkt Foka alleen het verhaal verder uit. Zij kiest daarbij voor de volgende scènes: Jozef zit in de gevangenis, hij gaat klusjes doen voor de gevangenebewaarder, hij legt de dromen van de schenker en de bakker uit en ook de dromen van de farao, Jozef wordt door de farao als onderkoning aangesteld en tenslotte: Jozef wordt door zijn broers als Jozef herkend en erkend.

(an) *Woord/beeld-associatie*: Opvallend is dat Jozef op de plaatjes groter wordt afgebeeld dan de andere figuren wanneer hij dromen uitlegt. Op het moment dat hij tot onderkoning wordt aangesteld of zijn broers ontmoet wordt hij kleiner of even groot afgebeeld.

(an) *Inleving-emotie*: De emotie van Jozef wordt bij Foka vooral zichtbaar in zijn afscheid van de schenker en de bakker (‘doei’) en in zijn reactie op de aanstelling tot onderkoning (‘echt?’). Ook in zijn gelaatsuitdrukking en in die van zijn broers als hij zich aan hen bekend maakt wordt zichtbaar wat hem beweegt.

(an) *Betekenis-zin*: Foka onderkent en erkent met name de nieuwe positie van Jozef in de gevangenis, aan het hof en in zijn nieuwe positie als onderkoning van Egypte.

Michiel ³⁰

(be) Beschrijving 1: Michiel is kort van stof in zijn stripverhaal. Hij neemt één plaatje per dag voor het verhaal en één plaatje voor zijn eigen ontwikkeling. Opvallend is zijn kleurgebruik bij beide helften. Hij vindt het leuk om zichzelf af te beelden met één oog + verticaal streepje en één oog horizontaal, altijd met een kleurige blouse.

(an) *Woord/beeld-associatie*: Opvallend is dat Michiel Jozef in de tweede helft van de strip groter tekent, met een blauwe broek en een groene blouse. Daarmee maakt hij hem meer aanwezig. Op dag 2 (verhaal van de put) is Jozef alleen als object en klein van formaat aanwezig.



Afbeelding 17: Stripverhaal van Michiel

(an) *Inleving-emotie*: De emotie van blijdschap van Jozef klinkt door op het moment dat hij zijn nieuwe mantel krijgt (die dan blauw is), en op het moment dat hij voor zijn gevoel onschuldig in de gevangenis zit.

(an) *Betekenis-zin*: De leerling erkent Jozef in zijn kracht, met name als deze in het centrum van de macht de dromen van de farao uitlegt. De farao staat in vol ornaat, hand in hand met Jozef, terwijl Jozef de uitleg geeft van de dromen. In zijn persoonlijk verhaal laat Michiel alle dagen merken dat hij het spannend vindt om het verhaal beter te leren kennen, evenals de

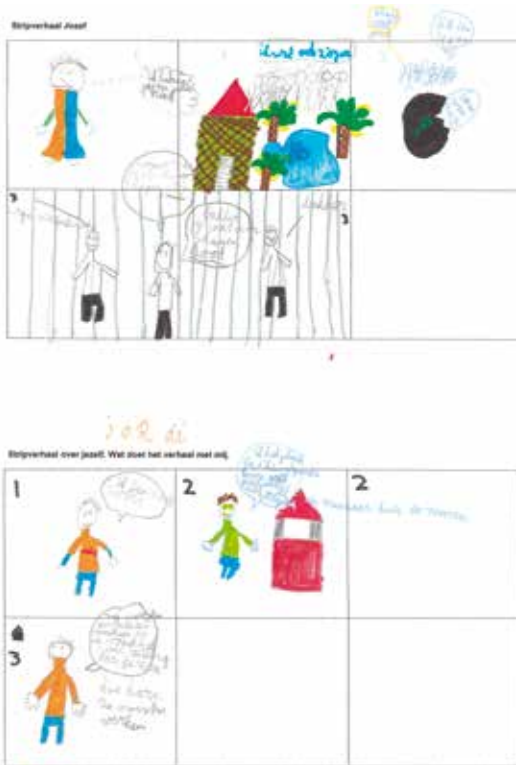
thema's die aan de orde komen. Alleen op de tweede dag, waarop alle leerlingen een situatie beschrijven van 'in de put zitten', gaat Michiel een stapje verder. De leerlingen hebben tips gemaakt bij de situatiebeschrijving van hun maatje. Michiel geeft in zijn strip aan: "Als er nog zo'n situatie is, ga ik zeker de tip volgen."

Joram ³¹

(be) *Beschrijving*: Joram heeft alleen de eerste drie dagen aan de strip kunnen werken; de laatste twee dagen was hij ziek. Wellicht dat bij hem daarom de strips over het verhaal meer gedetailleerd zijn en de strip over zichzelf minder ingevuld is.

(an) *Woord/beeld-associatie*: Bij deze leerling valt op dat hij de plek waar Jozef en zijn broers wonen schildert als een prachtige oase, met water en palmbomen en een huis met wanden van pleisterwerk en hout. Bij de episode over de put schildert hij Jozef als een heel klein 'groen karkas' diep in de put.

31 WO-W2-Po-rljz-4 (portfolio Joram).



Afbeelding 18: Stripverhaal van Joram

Het verblijf van Jozef, de bakker en de schenker in de gevangenis, tekent Joram volledig in grijstinten.

(an) *Inleving-emotie*: Joram laat de emotie van Jozef doorklinken in diens uitroep: “Ik heb een jas en jullie niet.” Verder krijgt broer Ruben stem door de gedachte: “Ik haal hem er morgen wel uit”. De andere broers krijgen stem in het “ha, ha, ha, ha!!!!” en Jozef zelf in de put door: “waa, waa !! !!! !!!”

(an) *Betekenis-zin*: Voor deze leerling is Jozef de held die in de gevangenis in zijn kracht komt als hij de dromen van de schenker en de bakker uitlegt. In zijn persoonlijke strip laat Joram

over zichzelf los, dat hij nooit jaloers is en dat hij geraakt was door het werken aan de poster over de slavernij. Hij zegt: “Wij moesten een plaat maken en ik vond het heel zielig om te zien hoe hard ze moesten werken.”³²



32 Vgl. de poster gemaakt door Joram, Michiel, Foka en Elize.

Leerlingen van de Polsstok

Ook de leerlingen op de Polsstok hebben een stripverhaal gemaakt gedurende de tweede onderzoekswEEK. De strip is op dezelfde wijze ingedeeld als op de Wonderboom.

Frida ³³



Afbeelding 19: Stripverhaal van Frida

(be) Beschrijving: Frida heeft de strip zo ingedeeld dat in het bovenste gedeelte van de eerste strip zichtbaar wordt wat jaloezie voor haar betekent en in de onderste helft hoe Jozef de reactie van zijn broers op zijn handelen ervaart. In de tweede strip laat zij in de bovenste helft zien hoe zij denkt dat Jozef zich voelt en in de onderste helft probeert zij dat te tonen vanuit de perceptie van Jozef.

Op de derde strip reflecteert zij op de ervaring in het dramalokaal met de improvisaties van de droom van de bakker en de schenker. (an) *Woord/beeld-associatie:* In de eerste strip komt deze leerling tot twee inzichten over jaloezie zijn: “Ik denk dat veel mensen jaloezie zijn” en “Jaloezie zijn is niet leuk.” (an) *Inlevings- emotie:* Frida

komt verrassend dicht bij de beleving van Jozef in de eerste strip door het vertellen van de droom: “Waarom doen ze zo”, en: “Ik vindt het niet leuk om alleen te zijn.” Deze emoties van Jozef worden bekrachtigd in de tweede strip.

(an) *Betekenis-zin*: Frida laat Jozef vooruitblikken vanuit zijn teleurstelling over de reactie van de broers: “Ik word later een prins en dan zal iedereen naar me dromen luisteren.”

Bij de derde strip geeft deze leerling betekenis aan de improvisaties bij de droom van de bakker en de schenker. Ze zegt: “ik denk dat dit de verschillen zijn: dat bij de wijn we over kleding gingen praten en bij de bakker gingen kinderen het brood afpakken.”

Hannah ³⁴



Afbeelding 20: Stripverhaal van Hannah

(be) Beschrijving: Hannah heeft alleen in de eerste strip een serie over zichzelf gemaakt, naast één over de Jozeffiguur. In de tweede en derde strip komt alleen het verhaal ter sprake. In de persoonlijke strip vertelt zij opnieuw over haar ervaring met jaloezie. Zelf heeft ze daar blond haar en de vriendin zwart rasta-achtig haar. De gezichtjes drukken echt emotie uit. Het meisje dat haar vriendin heeft afgepikt wordt hier ‘me vijand’ genoemd. De vriendin aan wie ze het vertelt, lacht haar uit om wat ze vertelt en Hannah

antwoordt met: “Het is niet grappig hoor.” In de overige strips treedt Jozef op de voorgrond, getekend met krullend haar en met een soort pofbroek. De eerste strip gaat over zijn droom in Genesis 37, de tweede over zijn ervaring in de put en de derde (alleen met tekst) over de droom van de bakker en de schenker.

34 PO-W2-Po-rljz-2 (portfolio Hannah).



(an) *Woord/beeld-associatie:* In de eerste strip geeft Jozef uiting aan zijn droom en aan het gegeven dat hij het middelpunt ('het middelste') van de droom is.

(an) *Inleving- emotie:* In de tweede uitgebreide strip beeldt de leerling Jozef met zijn emoties uit. Hij voelt zich verdrietig, in de steek gelaten.

Hij is bang en teleurgesteld, omdat hij dacht dat ze van hem hielden. Hannah kan zich goed verplaatsen in de emoties van Jozef. De ogen in de tekeningen van Jozef zijn het meest sprekend.

(an) *Betekenis-zin:* In de derde geschreven strip vertelt Hannah in haar eigen woorden wat het lot van de schenker en de bakker zal zijn. Over de schenker zegt zij: "Ik denk dat hij later veel wijn gaat verkopen en dat hij ook een goed leven krijgt." En over de bakker: "De bakker gaat ge-onthoofd worden en hij wordt opgegeten door een vogel."

Rachman³⁵



Afbeelding 21: Stripverhaal van Rachman

(be) *Beschrijving:* Rachman heeft zich in de eerste strip ingeleefd in de figuur van Jozef, maar ook in zijn eigen wereld. In de tweede strip verplaatst hij zich in Jozef in de put en in zijn eigen gevoelens daarbij. In de derde strip kijkt hij terug

op de improvisaties die in het dramalokaal.

(an) *Woord/beeld-associatie:* In de eerste strip verplaatst deze leerling zich in de situatie van Jozef vanuit het vermogen tot dromen. Hij droomde als Jozef dat zijn vader een miljoen gewonnen had en hem niks gaf. Dat riep jaloezie op, maar, zo vertelt hij in plaatje 3, dat was gelukkig niet echt. In de tweede strip onderaan



rechts geeft Rachman er blijk van dat hij zijn zoon nooit zo zou verwennen, als Jacob met Jozef deed.

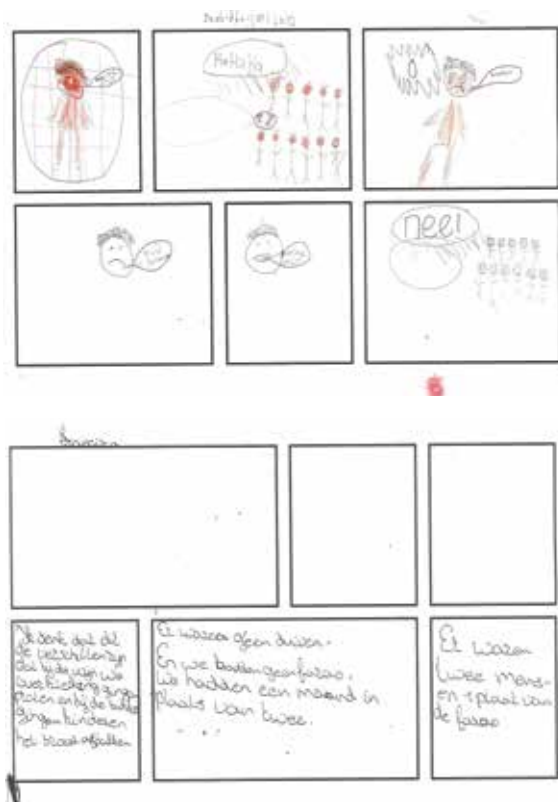
(an) *Inleving- emotie:* In de eerste strip –onderbalk-verplaatst de leerling zich in Jozef naar wie zijn broers niet luisteren. In de tweede strip verplaatst Rachman zich in Jozefs gevoel van eenzaamheid, in zijn gevoel van teleurstelling: “Was ik maar buiten”, maar opvallend genoeg, ook in Jozefs gevoel van boosheid: “Ik krijg ze nog wel.” Rachman vindt het heel gemeen wat de broers doen.

(an) *Betekenis-zin:* Rachman kan zich verplaatsen in de figuur van Jozef die droomt. Hij geeft er ook blijk van dat

hij het gevoel van jaloezie kent (“en hij gaf mij niks”). Hij geeft betekenis aan de Jozeffiguur door deze vooruit te laten blikken: “Maar ooit zullen ze luisteren.” In de tweede strip valt op, dat Rachman het voor Jozef opneemt als lieveling van zijn vader: “Maar Jozef kan er niks aan doen dat ze vader hem zo verwent.” In de derde strip zien we dat de leerling nieuwe betekenis geeft aan de droom van de schenker, met name aan het beeld van de ‘wijnrank’. Hij zegt: “De druivenplant was gegroeit en de onze was al goed en werd verkocht.” Bij de interpretatie van de droom van de bakker maakt Rachman een nieuw woord: “De bakker werd ook in plaats van de schenker dood gemaakt door de farao.”

Abdel³⁶

(be) *Beschrijving:* Van Abdel zijn twee strips bewaard. De eerste gaat over Jozef in de put en de emotionele reacties daarop van hem en zijn broers. De tweede gaat over reflecties vanuit Abdels spelgroepje over de improvisaties bij de droom van de schenker en de bakker.



Afbeelding 22: Stripverhaal van Abdel

(an) *Woord/beeld-associatie:* In de eerste strip (bovenste gedeelte) vallen plaatje 1 en 3 op; daarin wordt Jozef groot getekend ten opzichte van het middelste plaatje waar de 11 broers met rood hoofd hem uitjouwen, maar waar Jozef zelf nauwelijks zichtbaar is. Jozef is daar letterlijk verdwenen. Door de improvisatie rond de droom van de schenker en de bakker komt Abdel op nieuwe gedachten: “Ik dacht dat de brood werd gestolen en de wijn wordt verkocht want dat heb ik op een toneelstuk gespeeld.” Door andere improvisaties rond de dromen

komt hij tot het inzicht, dat het waarschijnlijk anders ligt: “Maar het was zo de brood werd opgegeten door de kinderen en de wijn word aan de koning gegeven.”

(an) *Inleving-emotie:* De emotie van Jozef horen we in de twee zinnen die hij uitspreekt in de eerste strip: “Haal me eruit”, “Waarom”, “Ik vind dit gemeen”, “Laat me eruit”. De emoties van de broers komen vooral naar voren in plaatje 2: “ha ha ha” en in plaatje 6 met een groot: “NEE.”

(an) *Betekenis-zin:* De betekenis van de scène ‘in de put zitten’ zet Abdel krachtig neer door de emoties aan beide kanten goed zichtbaar te maken. Door de improvisaties komt Abdel tot nieuwe betekenisverlening aan de dromen van de schenker en de bakker.

Samenvatting van de resultaten van de analyses van de reflexieve expressies

De stripverhalen laten zien hoe iedere leerling betekenis heeft verleend aan en (soms) zin heeft ontdekt in situaties, thema’s en het handelen en spreken van personages uit de Jozefsaga. Dit gebeurt op momenten dat de dialoog met medeleerlingen en met het religieuze verhaal deze leerlingen heeft geraakt. Voor Elize heeft het thema ‘jaloezie’ positieve betekenis gekregen in relatie tot de hond

waar ze zo naar verlangde. Bij haar, en dat geldt ook voor de anderen in haar groepje, was het werken aan het thema ‘slavenhandel’ in relatie tot het personage Jozef als slaaf, een eyeopener. Foka, haar maatje, werd vooral getroffen door de relatie tussen Jacob en Rachel en door de nieuwe positie van Jozef zowel in de gevangenis als aan het hof. Michiel en Joram onderkenden beiden Jozef in zijn kracht in de gevangenis toen hij de dromen uitlegde. Michiel vindt het werken aan een dergelijk verhaal betekenisvol en Joram is af en toe aangesproken door het verhaal, als ook door de werkvormen. Frida is in staat om Jozef vanuit zijn situatie in de put alvast vooruit te laten kijken naar later. Haar schoudermaatje Hannah kan zich goed verplaatsen in de verschillende emoties van Jozef. Rachman kan zich goed verplaatsen in de verschillende verwickelingen in het verhaal. Hij neemt het op voor Jozef en maakt eigen associaties bij de symbolen brood en wijn. Zijn maatje Abdel geeft de uiteenlopende emoties van Jozef en zijn broers bij de put goed weer en is in staat nieuwe betekenissen te onderkennen in de interpretatie van de dromen van de schenker en de bakker.

8.6 Beschrijving en analyse van de interactieve expressies

In deze paragraaf beschrijf ik een aantal interacties tussen leerlingen van de beide groepen 6 en hun leerkrachten. Deze interacties ontstonden bij het interactief voorlezen van het verhaal door de leerkracht gedurende de week. Ik maak gebruik van het analyse-instrument voor interacties en dialogen in hoofdstuk 4.³⁷

Dit analyse-instrument voor interactieve/dialogische expressies besteedt aandacht aan drie dimensies:

Taal-aanspraak:

1. Welke uitspraken en handelingen van een persoon spreken de leerling aan in de interactie/dialog met een ander?
2. Welke uitspraken en handelingen van een personage spreken de leerling aan in de interactie/dialog met een personage, een situatie of een thema?

Inleving-emotie:

3. In hoeverre kan de leerling zich inleven in het handelen en spreken van een ander persoon door de interactie/dialog?
4. In hoeverre kan de leerling zich inleven in het handelen en spreken van een personage, in een situatie of een thema door de interactie/dialog?

³⁷ Vgl. hoofdstuk 4.7.

Betekenis-zin:

5. Welke betekenis verleent de leerling aan de wereld van de ander/het verhaal in de interactie/dialogoog?
6. Welke zin ontdekt de leerling in de ruimte tussen de eigen leef- en belevingswereld en de wereld van de ander/het verhaal door de interactie/dialogoog?

Aandachtspunten bij de analyse van de interactieve/dialogische expressies zijn:

- *Associaties in woorden en beelden bij het handelen en spreken van een persoon/personage, bij een situatie of thema*
- *Gedachten en emoties in woorden en beelden bij het handelen en spreken van een persoon/personage, bij een situatie of thema*
- *Interpretaties van de verhaalwereld en van de verbinding met de eigen leef- en belevingswereld in eigen woorden en beelden.*

1. Interactie met groep 6 van de Wonderboom: over het ‘in de put gooien van Jozef door de broers.’³⁸

De weergave van deze interactie is grotendeels de letterlijk zo uitgesproken tekst. De leerkracht zegt zachtjes: “Zullen we wat bedenken om hem te grazen te nemen?” “Ja”, roepen de kinderen. “Wij krijgen straf omdat hij alles vertelt, en hij denkt dat hij de koning is, straks moeten we nog voor hem gaan buigen.” “Wie heeft een idee wat met hem te doen?” (heel veel vingers). Marjo: “Hem ontvoeren!” De leerkracht: “Weet je wat we doen? We gooien hem in de put. Er zit toch geen water in en dan halen we hem er vanavond wel weer uit. Ze trekken hem zijn jas uit en gooien hem in de put. Wat zou Jozef nu roepen, denk je?” “Heeeeeeelp”, hij schreeuwt: “hellpp”, roept Zora. Dorien begint huilbewegingen te maken en in haar ogen te wrijven. “Dan komt er een karavaan aan, dat hebben jullie met geschiedenis gehad. Wie kan dat vertellen?” “Een karavaan”, vertelt Bram, “is een groep die allerlei dingen verkoopt en verhandelt.” “Dan komt een van de broers op een idee. We verkopen Jozef. Twintig zilverstukken voor Jozef. Ze hebben hem uit de put gehaald, en ze hebben hem verkocht. Ruben komt terug. Waar is Jozef nu gebleven?” Jozef is verkocht aan de kooplui. Wat moeten ze tegen hun vader zeggen? Hoe lossen ze dat op?” Foka: “Bloed op zijn jas doen en dan zeggen dat hij dood is gemaakt.” Bram: “Opgegeten.” Boris: “Dat hij zelf in zo’n put is gevallen.” Corien: “Opgegeten door een beest”; Michiel: “Overreden door een auto.....”. “Jozef gaat naar Egypte en daar wordt hij verkocht als slaaf. Daar moet hij gaan werken.”

38 WO-W2-Vi-J, dag 2,15 juni 2010.

(an) *Taal-aanspraak*: Leerlingen leven mee in het interactief vertellen. In deze interactie valt de aanspraak door het verhaal vooral op in de woorden van Bram als hij uitlegt wat een karavaan is, in die van Foka die bedenkt om bloed op de jas van Jozef te smeren, in die van Boris en Corien ‘opgegeten’ en in die van Michiel: ‘overreden’ waarmee hij de situatie van toen helemaal in het heden plaatst.

(an) *Inleving- emotie*: Alle hier genoemde leerlingen zijn in staat zich in te leven in het verhaal en in de figuur van Jozef. Jozef wordt hier ook in zijn ontredde herkend.

(an) *Betekenis en zin*: De verbinding met de eigen leefwereld is herkenbaar in de uitspraken van Boris, van Foka en van Michiel. In de antwoorden op de vragen die de leerkracht stelt is een meerduidige betekenisverlening aan de verhaalwereld zichtbaar.

2. Interactie met groep 6 van de Polsstok over ‘de gevangenis’ en over ‘de dromen van de bakker en de schenker’.³⁹

De weergave van deze interactie is grotendeels de letterlijk zo uitgesproken tekst. De leerkracht vertelt: “Jozef kon iets speciaals. Dromen uitleggen. Hij kon de dromen van de bakker en de schenker uitleggen. Kunnen jullie dat ook?” (Overleg tussen de leerlingen over de dromen van de schenker). De leerlingen denken ook na over het leven in een gevangenis: “Het is een kooi, een soort hok....met een klein beetje licht”, oppert Jerrey. Ilaisa: “Ik denk dat ze daar brood krijgen, je voelt je bang, eenzaam, je mist je familie.” Tanja: “Ze krijgen soep, tomatensoep.” Rachman: “In een boek heb ik gelezen, ‘Snuf de hond’, dat de gevangenis een laag gebouw is met aan je linkerhand een heleboel deuren en aan de rechterkant een heleboel deuren, en aan het einde van de gang een luik, een trap en een deur en daar worden heel gevaarlijke mensen bewaard.” Eerst hebben de leerlingen de droom van de schenker gehoord, daarna de droom van de bakker, overleg tussen de leerlingen. Rachman: “De bovenste drie manden hebben grote kwaliteit ... hogere plaats in de liefde van de farao.”

(an) *Taal-aanspraak*: Opvallend zijn de woorden die Jerrey en Ilaisa gebruiken voor het typeren van de gevangenis: ‘kooi’ en ‘je mist je familie’. Rachman ontleent zijn beelden aan een boek “Snuf de hond.” Met name het beeld van de rij met deuren beklijft. Bij de droom van de bakker vallen de woorden van Rachman op: ‘hogere plaats in de liefde van de farao.’

(an) *Inleving- emotie*: Opmerkelijk is dat deze leerlingen zich een goede voorstelling van een gevangenis kunnen maken. Ze vullen elkaar aan en ontlenen hun beelden aan verschillende media: tv, film en boeken.

39 PO-W2-Vi-J, dag 2, 2 juni 2010.

(an) *Betekenis en zin*: De verbinding met de eigen leefwereld, met erkenning van verschillen, wordt hoorbaar in de reacties van Ilaisa en Rachman. Bij Ilaisa staat de herkenning voorop, bij Rachman de beschrijving van het eigene van een gevangenis. Ook in relatie tot ‘dromen’ en ‘dromen uitleggen’ worden door deze leerlingen meerdere betekenissen verleend aan het verhaal.

3. Interactie met groep 6 van de Polsstok: over ‘in de put zitten’ en ‘uit de put komen’.⁴⁰

De leerkracht maakt een woordweb op het digibord omtrent ‘in de put zitten’. Rachman: “In de put wil zeggen in de problemen zitten.” Eli: “Erg verdrietig zijn.” “In de put, wat zou jij voelen?” vraagt de leerkracht. “Boos” zegt Nanda; “Eenzaam” zegt Samira. Andere kinderen zeggen: “Bang en ongelukkig.” “moederziel alleen”, en “hongerig en dorstig.” De leerkracht “Het tegenovergestelde van als je ‘in de put zit’ is’ uit de put, op een berg.” “Hoe zou jij je voelen als je uit de put zit/op een berg staat?” Eli: “Vrij.blij.....rijk.” Anderen: “Dapper, als je op een berg durft te staan.” “Held....als jij alleen de berg hebt beklommen.” Meester Joris betreft het op zichzelf: “Denken jullie dat ik wel eens in de put heb gezeten?” “Ja....”, antwoorden de kinderen. “Dit weekend nog ...drukke dag zaterdag, moest toch ook taken doen, zag er zondagmorgen tegenop, Clara zag dat aan me, en toen vertelde ik het. Dat betekent dat je een beetje in de put zit. Langzamerhand kwam ik uit de put.” Mijn vrouw zei: “Wat is er Joris?” Ik zei: “Niks.” Toen zei zij: “Nou moet je ophouden, wat is er aan de hand?” Toen kwamen de ervaringen van de kinderen los. Hoessein: “Ik was alleen een keer thuis, moest ik naar Albert Heijn, moest ik alleen gaan, en opeens was de AH niet open.” “Wat voelde je toen?” “Verdrietig.” “Wat moest je halen?” “School voor drinken”(gelach van alle kinderen). “Hoe kwam je toen weer uit de put?” “Ik ging naar huis en toen was mijn moeder er weer.”

(an) *Taal-aanspraak*: De woorden ‘moederziel alleen’ en ‘hongerig en dorstig’ vallen op in de antwoorden van de kinderen omdat je die niet direct verwacht bij het associëren. De woorden ‘vrij’, ‘blij’ en ‘dapper’ vallen op bij het tegendeel, ‘het op een berg zitten.’

(an) *Inleving- emotie*: Deze leerlingen vinden het niet zo moeilijk om zich in te leven in situaties van in de put zitten, maar wel in situaties van het tegendeel. Vandaar dat de leerkracht een eigen ervaring ernaast zet om de leerlingen ook de overgang mee te laten maken van de ene situatie naar de andere.

(an) *Betekenis-zin*: Het mini verhaal van Hoessein laat zien dat deze leerling deze overgang begrijpt en kan verbinden met een eigen ervaring in de eigen leef- en belevingswereld.

40 WO-W2-Vi-J, dag 2, 2 juni 2010.

4. Interactie met groep 6 van de Wonderboom: over de broers inclusief Benjamin naar Egypte⁴¹

De leerkracht leest het verhaal over de ontmoeting en verzoening tussen Jozef en zijn broers. “Jacob is blij als ze terugkomen, maar dan ziet hij dat Ruben twee ezels bij zich heeft. Hij telt zijn zonen. Simeon is er niet. Ruben vertelt alles: ‘We moeten Benjamin bij hem brengen, dan komt Simeon weer vrij.’ Benjamin? De enige zoon van Rachel die hij nog heeft! De zakken met graan gaan open, het geld ligt er nog bovenop. Waarom zou het geld er nog bovenop liggen?” Dora zegt: “Omdat het zijn familie is.” Corien: “Hij wil laten zien dat hij toch wel goed voor ze is”. (...). De broers gaan weer naar Egypte. “Laat Benjamin met ons meegaan. Ik zal zorgen dat er niets met hem gebeurt”. “Neem dubbel geld mee”, zegt vader Jacob, “ook wat bovenin de zakken was gelegd en neem ook geschenken mee.” Ze worden nu anders ontvangen. Voor de derde keer buigen ze diep voor Jozef. “Hoe gaat het met jullie vader. Is dit jullie jongste broer?” Plotseling keert hij zich om en gaat naar de zijkamer. Hij moet huilen. De volgende morgen mogen de broers naar huis met hun zakken vol koren. “Aardige man die onderkoning”. Dienaren komen achter hen aan. Eén roept: “Lelijke dieven, jullie hebben de zilveren beker van de koning gestolen. En hij was nog wel zo goed voor jullie. Waarom hebben jullie dat gedaan?” De zakken worden opengemaakt. Hoe is het mogelijk, in de zak van Benjamin vindt de bediende de beker van de koning. “Jij zal in Egypte moeten blijven.” Wat hadden ze aan vader Jacob beloofd? Hoe moeten ze dit oplossen? Anneke: “Zelf met hem meegaan.” Thomas: ‘Een van de andere broers aanbieden dat hij blijft.’ Foka: “Ik zou voor Benjamin in de plaats gaan.” “Waarom zou je dat doen?” “Omdat er anders geen kind meer is van Jacobs tweede vrouw. En dan is de belofte verbroken aan hun vader.”

(an) *Taal-aanspraak*: Opvallend zijn de woorden van Foka in haar reactie op de vraag: ‘Hoe moeten de broers dit oplossen?’ Vooral de woorden: ‘Belofte verbroken aan hun vader’, zijn kenmerkend.

(an) *Inleving-emotie*: Opvallend is de inleving van Marianne die zich verplaatsen kan in het handelen van Jozef ten opzichte van zijn broers. Daarnaast is de uitspraak van Foka opmerkelijk: zij kan zich direct verplaatsen in de betekenis van Benjamin voor de overige broers en voor vader Jacob.

(an) *Betekenis-zin*: De leerlingen onderkennen het andere in de situatie aan het hof in Egypte en kunnen verbinding maken met die situatie door zich in te leven in de rol van broer of zus van Benjamin.

Samenvatting van de resultaten van de analyses van de interactieve expressies

Er komen vier interacties en dialogen ter sprake tussen leraar, leerlingen en verhaalscènes, twee rond het thema ‘in de put zitten’, één rond het thema ‘in de

41 WO-W2-Vi-J, dag 5, 18 juni 2010.

gevangenis zitten' en één over de vraag of Benjamin, de jongste van de zonen van Jacob, mee naar Egypte mag.

Bij de interactie over het in de put gooien van Jozef op de Wonderboom valt op dat heden en verleden gemakkelijk met elkaar verbonden worden.

Bij een vergelijkbare interactie op de Polsstok valt hetzelfde op: leerlingen verbinden gemakkelijk beelden uit het heden met hun voorstelling van het verleden.

Bij het thema 'in de gevangenis' zien we bij twee leerlingen dat zij zich door informatie van elders een precies beeld van het gevangenisgebouw kunnen vormen en dat ook kunnen over kunnen brengen naar medeleerlingen.

Treffend in de interactie op de Wonderboom rond hetzelfde thema is dat sommige leerlingen gemakkelijk overschakelen van het letterlijk-beschrijvende naar het symbolisch interpreterende niveau. ('als je iets niet kunt oplossen, kun je ook in een kooi zitten.'). Bij de laatste interactie tussen de broers over Benjamin valt op dat de meeste leerlingen zich kunnen verplaatsen in het feit dat de broers zich verantwoordelijk voelen voor Benjamin.

8.7 Karakteristieken en patronen in de interpretaties van leerlingen⁴²

Welke karakteristieken en patronen van interpretaties van personages, situaties en thema's in de Jozefsaga, zijn zichtbaar geworden in de beschrijving en analyse van de expressies van de leerlingen? Ik beschrijf hieronder een aantal karakteristieken en patronen op basis van het materiaal uit de vijf vorige paragrafen.

Karakteristieken in de beeldende expressies

1. In de tekeningen over het thema jaloezie (de Polsstok) valt op dat de meisjes een situatie met vriendinnen nemen en de jongens een familiesituatie.
2. In de schilderijen over de ontmoeting tussen Jozef en zijn vader na jarenlange verwijdering valt op dat de leerlingen van de Polsstok zeer geraakt zijn door dit moment; zij drukken dit ook in kleur en vorm uit.
3. Bij het maken van de kleurig jas voor Jozef (de Wonderboom) valt op dat alle zes leerlingen gezocht hebben naar stoffen en kleuren die het personage status geven en invoelbaar maken dat dit jaloezie kan opwekken.
4. Bij het maken van de dromenkrant (de Wonderboom) valt op dat de leerlingen begaan zijn met dieren en met het milieu en dat de meisjes daarnaast aandacht hebben voor andere kinderen en de jongens voor mooie auto's.

42 Karakteristieken benoemen het unieke en individuele in wat leerlingen van 9 à 10 jaar kunnen wanneer zij in hun creaties een religieus verhaal interpreteren; patronen benoemen het overeenkomende en gezamenlijke in wat leerlingen van 9 à 10 jaar kunnen wanneer zij in hun expressies een religieus verhaal interpreteren. Voor de theoretische verantwoording van wat leerlingen in deze leeftijd kunnen als zij creaties maken bij hun verkenning van een religieus verhaal, zie de hoofdstukken 2.11, 3.10 en 4.7.

Patronen in de beeldende expressies

1. Deze leerlingen kunnen zich inleven in een levensthema in een religieus verhaal (jaloezie) en zij zijn in staat om aspecten daarvan in de eigen ervaringswereld te verkennen.
2. De leerlingen kunnen zich inleven in een levensbeschouwelijk thema in een religieus verhaal (de hereniging van de vader met de dood gewaande zoon) en het lukt hen om de emotionele en ethische betekenis daarvan in eigen woorden en beelden uit te drukken.
3. De leerlingen ontdekken de betekenis van een symbool (de kleurige jas van Jozef) voor het personage zelf en voor de andere personages in het verhaal.
4. De leerlingen kunnen een levensbeschouwelijk thema (dromen) door inleving verkennen en betrekken op hun eigen leef- en belevingswereld.

Karakteristieken in de literaire/verbale expressies

5. In de teksten over het thema jaloezie vertoont de tekst van een leerling inzicht in de spanning tussen 'voorgetrokken worden' en 'buitengesloten worden'.
6. In de beschrijving van de eigen droom (de Polsstok) valt bij drie van de vier leerlingen op dat de droom heftig is en bij de vierde dat de eigen fantasie levendig is.
7. In de interpretaties van de dromen van de farao valt op dat twee leerlingen de droom betrekken op de farao zelf, de derde op Jozef en de vierde op het volk.
8. In de verhalen van eigen ervaringen met 'in de put zitten' en 'er uit komen' is in het ene verhaal (de Polsstok) de spanning tussen loyaliteit en beloning opmerkelijk en in het tweede verhaal (de Wonderboom) de paniek en de hulp van een ander persoon.

Patronen in de literaire/verbale expressies

5. Deze leerlingen kunnen persoonlijke ervaringen met een levensbeschouwelijk thema (dromen) uiten en daarover communiceren met medeleerlingen.
6. Deze leerlingen kunnen een eigen ervaring met het levensbeschouwelijk thema 'dromen' in eigen woorden en beelden uitdrukken.
7. De leerlingen kunnen het thema 'in de put zitten' en 'uit de put komen' zowel letterlijk als symbolisch interpreteren.
8. De leerlingen interpreteren het levensbeschouwelijk thema 'dromen' van belangrijke personages op diverse wijze.

Karakteristieken in de ludieke expressies

9. In de improvisaties met een personage op de stoel (de Wonderboom) zien we dat een leerling in de eerste improvisatie verbinding maakt met de macht van de farao en dat een leerling in de tweede improvisatie zoekt naar de relatie van Benjamin, de kleine broer, tot de andere broers. In de improvisaties op de Polsstok valt in de eerste improvisatie de durf op van de schenker tegenover de farao en in de tweede de macht van de dienaar van Jozef tegenover de broers.
10. In de improvisaties op de droom van de schenker en de bakker valt op dat leerlingen de betekenis van de droom voor het personage zichtbaar maken in hun spel.

Patronen in de ludieke expressies

9. Deze leerlingen doen in hun rol uitspraken die het eigene en andere in het handelen en spreken van personages (farao, Benjamin, Jozef) zichtbaar maken.
10. De leerlingen ontwikkelen via rol improvisatie nieuw perspectief op het handelen en spreken van personages en op verhaalsituaties.

Karakteristieken in de reflexieve expressies

11. In de stripverhalen van de meisjes op de Wonderboom valt de relatie van vader Jakob tot zijn zoon Benjamin op (Elize) en tot zijn vrouw Rachel (Foka). Ook zien we bij Elize hoe zij het thema jaloezie kan verkennen in haar eigen leefwereld.
12. In de stripverhalen van de jongens op de Wonderboom valt op dat voor Michiel en Joram de figuur van Jozef steeds meer een held wordt.
13. In de stripverhalen van de meisjes op de Polsstok is karakteristiek dat zij zich goed kunnen inleven in de beweegredenen van Jozef.
14. In de stripverhalen van de jongens op de Polsstok is opvallend dat zij zich goed kunnen inleven in de eenzaamheid van Jozef in de put.

Patronen in de reflexieve expressies

11. Deze leerlingen krijgen via verbale en beeldende associaties inzicht in zin en betekenis van een levensthema (jaloezie) in hun eigen leef- en belevingswereld.
12. De leerlingen benoemen en exploreren door inleving beweegredenen en emoties van personages bij ingrijpende gebeurtenissen; op deze wijze verbinden zij zich met een verhaal.

Karakteristieken in de interactieve expressies

15. In de interactie op Polsstok rond het thema ‘in de put zitten’ en ‘uit de put komen’ valt op hoe gemakkelijk deze leerlingen associaties maken bij het thema en bij hun eigen leefwereld. Hetzelfde geldt voor de inleving in het thema ‘in de gevangenis zitten.’
16. In de interactie op de Wonderboom over het verkopen van Jozef aan de karavaan is het opmerkelijk hoeveel verschillende suggesties leerlingen kunnen doen bij de vraag wat de broers aan vader Jakob gaan vertellen.
17. In de interactie op de Wonderboom over het weerzien van Jozef en zijn broers valt op hoe de leerlingen zich kunnen inleven in de het handelen en spreken van de verschillende personages.

Patronen in de Interactieve expressies

13. Deze leerlingen zijn in staat een sociaal-cultureel thema dat gelieerd is aan een verhaalthema (slavenhandel) te verkennen.
14. Deze leerlingen zijn in staat in een dialoog over een sociaal-cultureel thema (leven in de gevangenis) informatie uit andere bronnen te verbinden met hetzelfde thema in een religieus verhaal.
15. Deze leerlingen zijn in staat bij de verkenning van een levensthema verleden en heden te verbinden.

De karakteristieken en patronen in de interpretaties van leerlingen, die in dit hoofdstuk benoemd zijn door de onderzoeker, worden in hoofdstuk 9 meegenomen in de vergelijking met de karakteristieken en patronen in de interpretaties die acht leerlingen geven aan hun eigen expressies.⁴³ Zo wordt zichtbaar welke betekenis en zin basisschoolleerlingen van groep 6 ontdekken, wanneer zij gestimuleerd door verbeelding en dialoog, eigen interpretaties van religieuze verhalen ontwikkelen.

43 Vgl. hoofdstuk 9.6.

Hoofdstuk 9:

Twee meervoudige gevalsstudies

9.1 Inleiding

In dit hoofdstuk schrijf ik twee meervoudige gevalsstudies over vier leerlingen die betekenis en zin ontdekken in hun interactie met en interpretatie van religieuze verhalen.¹ In een meervoudige gevalsstudie wordt een sociaal of cultureel verschijnsel in zijn complexiteit en specifieke context gedurende langere tijd onderzocht.² In dit geval volgde ik vier leerlingen van groep 6 op twee basisscholen gedurende de twee onderzoeksweken in 2009 en 2010. In de hoofdstukken 7 en 8 zijn de expressies van leerlingen door mij geanalyseerd en geïnterpreteerd met behulp van een daarvoor door mij ontwikkeld analyse-instrument. Dat heeft in beide hoofdstukken geleid tot het beschrijven van karakteristieken en patronen in de interpretaties van het religieuze verhaal door de leerlingen via hun expressies zoals die door mij als onderzoeker zijn geanalyseerd en geïnterpreteerd.

In dit hoofdstuk staan de eigen interpretaties van de expressies van de gevolgde acht leerlingen centraal. Hun interpretaties worden beschreven op grond van gesprekken die op film zijn vastgelegd, aangevuld met hun persoonlijke reflecties en met geobserveerde en beschreven interacties tussen leerlingen gedurende de vijf dagen van de onderzoeksweken. In deze weken werkten ze samen als duo's en als tafelgroepjes.³

Voor een betrouwbare interpretatie van de data gebruik ik triangulatie.⁴ Eén van de vormen van triangulatie die ik in dit hoofdstuk hanteer is een vergelijking van de interpretaties van eigen creaties door de acht leerlingen met hun reflecties en interacties. Een andere vorm is de vergelijking van karakteristieken en patronen in de interpretaties van de acht leerlingen met die van mij als onderzoeker, zoals

1 N= 4+ 4.

2 Vgl. Braster, 2000; Swanborn, 2010a en 2010b; Hutjes & Van Buuren, 2006/7; Bogdan & Biklan, 2003; Yin, 2003.

3 Voor de vier films: zie PO-W1-FE-ilec-1-4; PO-W2-FJ-ilec-1-4; WO-W1-FE-lilec-1-4; WO-W2-FJ-ilec-1-5; De films zijn te vinden in het materieel dossier. Voor de reflecties zie: PO-W1-Po-rlez-1-4; PO-W2-Po-rljz-1-4; WO-W1-Po-rlez-1-4; WO-W2-Po-rljz-1-5; Voor de interacties zie: PO-W1-Vi-E-dag 1-5; PO-W2-Vi-J-dag 1-5; WO-W1-Vi-E-dag 1-5; WO-W2-Vi-J-dag 1-5. Van een aantal interacties op de video zijn transcripties gemaakt. Vgl. het digitaal dossier. De video's zelf maken deel uit van het materieel dossier.

4 Er worden verschillende vormen van triangulatie onderscheiden bij praktijkonderzoek: triangulatie door middel van het gebruik van verschillende databronnen, door middel van de inzet van meerdere onderzoekers en door middel van het gebruik van verschillende onderzoeksmethoden. Vgl. Boeije, 2005; Van der Donk & van Lanen, 2011.

beschreven in de hoofdstukken 7 en 8. Door deze twee vormen van triangulatie wil ik de betrouwbaarheid van de interpretatie van de data vergroten.⁵ Aan het slot van dit hoofdstuk presenteer ik twee verhalende portretten van de twee groepjes van vier leerlingen. Deze verhalen zijn samengesteld uit de karakteristieken en patronen in de eigen interpretaties van leerlingen, vergeleken met die van mij als onderzoeker en verhelderd vanuit de concepten uit het theoretisch kader.

Paragraaf 9.2 beschrijft de interpretaties van eigen creatieve, interactieve en reflectieve expressies door vier leerlingen van de Polsstok in respons op de Esternovelle. Paragraaf 9.3 beschrijft hetzelfde proces, maar nu vanuit het perspectief van de vier leerlingen van de Wonderboom. In de paragrafen 9.4 en 9.5 beschrijf ik de interpretaties van de verschillende soorten expressies door de vier leerlingen van de Polsstok en door de vier leerlingen van de Wonderboom, als respons op de Jozefsaga. Paragraaf 9.6 bevat de formulering van karakteristieken en patronen in de interpretaties van de religieuze verhalen door deze acht leerlingen. Vervolgens worden de karakteristieken en patronen uit de interpretaties van de onderzoeker (hoofdstuk 7 en 8) vergeleken met die van de leerlingen. In paragraaf 9.7 betrek ik de karakteristieken en patronen in de interpretaties van leerlingen op de kenmerken van de vier concepten (inventieve verbeelding, creatieve interpretatie, metaforische sensitiviteit en dialogische responsiviteit) zoals ontwikkeld in de hoofdstukken 2 en 3. Daardoor worden de geïnterpreteerde data uit het praktijkonderzoek betrokken op concepten uit het theoretisch onderzoek.⁶ Daarmee is voldoende materiaal voorhanden om in de paragrafen 9.8 en 9.9 twee verhalende portretten te schrijven van de acht leerlingen die ik in beide onderzoeksweken intensief heb gevolgd. In deze portretten verwoord ik welke mogelijke betekenissen deze leerlingen ontdekt hebben in hun dialoog met de twee religieuze verhalen en welke mogelijke zin zij in die dialoog ontdekt hebben, specifiek in de verkenning van levensbeschouwelijke thema's en levensthema's in die verhalen, voor hun oriëntatie in hun eigen leef- en belevingswereld.

9.2 Interpretaties van de eigen expressies bij de Esternovelle door leerlingen van de Polsstok

Interpretaties van het handelen en spreken van personages, van situaties en van thema's uit het religieuze verhaal door deze leerlingen en de verbindingen met hun eigen leefwereld zijn verzameld in een aantal verschillende databronnen. Deze databronnen zijn: de gesprekken met de leerlingen aan het einde van iedere onderzoekswEEK, de interacties in de dagelijkse videofilmjes in de

5 Vgl. Braster, 2000; Swanborn, 2010b; Hutjes & Van Buuren, 2006/7.

6 Vgl. de hoofdstukken 2 en 3.3.

onderzoeksweken en de reflectieboekjes van de leerlingen.⁷ De tussenkopjes in het vervolg van deze paragraaf verwijzen naar de vragen die ik stelde in het gesprek bij hun verschillende expressies op basis van de analyse van hun expressies. Sommige vragen kwamen voort uit de levensbeschouwelijke thema's in het religieuze verhaal die aan de orde kwamen in de onderzoeksweken. Een enkele keer ontstond ook spontaan een vraag in de dialoog tussen de leerlingen, hun expressies en mij als betrokken onderzoeker.⁸

Inleving in verschillende personages

Abdel en Rachman hebben koning Ahasveros gekozen om uit te beelden. Abdel heeft de koning figuratief afgebeeld. In zijn ogen was het een slechte koning. 'Hij heeft het land geruïneerd.'⁹ In zijn reflectie bevestigt Abdel dat hij Ahasveros een belangrijke figuur vindt omdat 'er iets met hem gebeurt.'¹⁰ Rachman heeft Ahasveros symbolisch gerepresenteerd door een kroon, omgeven met een lichtglans van zonlicht. In zijn ogen is Ahasveros een koning die een nieuw licht op laat gaan in zijn rijk. Frida en Hannah hebben voor een vrouwelijke hoofdfiguur gekozen. Frida representeert Ester als een blonde vrouw met blauwe ogen. Ester is in haar ogen joods en 'maakt het mogelijk dat christenen met joden kunnen trouwen.'¹¹ In haar reflectie herhaalt Frida deze uitspraak: 'Nu kunnen mensen ook met elkaar trouwen, ook al ben je joods.'¹² Hannah stelt de afgezette koningin Vasti centraal. Zij is getroffen door haar optreden in de animatiefilm en kiest voor dit personage.¹³

Symbolische reactie op een ingrijpende gebeurtenis

De vier leerlingen van de Polsstok hebben een symbool van klei gemaakt als reactie op de beraamde aanslag op koning Ahasveros, een aanslag die ontdekt werd door de jood Mordechai. Abdel maakt een vredessymbool, zo vertelt hij.¹⁴ Voor hem is vrede 'veel goeds, veel liefde en vrijheid op de wereld.'¹⁵ Rachman heeft een vogel gemaakt met een zon. Dit drukt voor hem vrijheid uit. Hij vond dit symbool op Google en heeft er in klei een eigen vorm aan gegeven. 'De vogel vliegt naar de zon'.¹⁶ Frida heeft een hart gemaakt dat volgens haar vrede en

7 PO-W1-Vi-E-ll-dag 1-5 en PO-W1-Po-rlez-1-4.

8 Dit geldt ook voor de paragrafen 3,4 en 5.

9 PO-W1-FE-ilec-4 (ilec = interpretatie leerling 4 van de eigen creatie).

10 PO-W1-RE-ll-4 (= reflectie op de kennismaking met de Esternovelle door leerling 4).

11 PO-W1-FE-ilec-1.

12 PO-W1-RE-ll-1.

13 Vgl. www.purimrock.com.

14 PO-W1-FE-ilec-4.

15 PO-W1-FE-ilec-4.

16 PO-W1-FE-ilec-3.

liefde uitdrukt. ‘Iedereen leeft dan gelukkig.’¹⁷ En Hannah heeft een symbool gemaakt met de ‘P’ van Peace erin. ‘Iedereen mag blij zijn.’¹⁸ Alle vier vonden ze een symbolische uitdrukking, door de cultuur aangereikt, als respons op de dreiging van de beraamde aanslag.

Veranderende betekenis van personages voor leerlingen

Rachman vertelt dat Ester blond haar heeft in het verhaal en in de animatiefilm bruin haar: ‘Een tijd lang had ik geen beeld en had ze geen kleur. Maar wat zat er in? Ester is een goed mens, die geeft om anderen. Ze geeft ook om haar eigen volk. Ze heeft gezegd dat ze joods is. Ze is nu in de hemel, een goed mens, een goede geest.’¹⁹ Voor Rachman is Ester bijzonder geworden in de loop van de week. Abdel heeft oog voor de tegenspeler Haman: ‘... die wil alle Joden verdelgen. Ester moest ook verdelgd worden. In het filmpje zegt Ester dat ze joods is. Haman smeekt om vergiffenis. Haman zelf wordt opgehangen aan een galg van 50 meter hoog. Ester heeft een goede geest, een joods hart en is lief van binnen.’²⁰ In zijn reflectie onderstreept Abdel dat het voorkómen van het vermoorden van alle joden voor hem het mooiste moment van de week vormde: ‘Alle joden worden gered, en dat is heel goed.’²¹

De kijk op het verhaal is voor Frida en Hannah gedurende de onderzoekswEEK iets veranderd. Vasti is in de ogen van Hannah een sterke figuur gebleken in haar aanhoudende verzet tegen de wens van de koning. Voor Frida is het beeld van Ester veranderd sinds deze, bij de tweede maaltijd samen met Ahasveros en Haman, er voor uit durft te komen dat ze joods is.

Levensbeschouwelijke en transcendente momenten in het verhaal²²

Een spannend moment in het verhaal was voor deze vier leerlingen het moment waarop Ester durfde te vertellen dat ze joods was en tegen de macht van Haman durfde in te gaan. ‘Haman had macht om haar te doden’, zegt Rachman.²³ Volgens Hannah was ‘Ester de beste, want zij heeft de joden gered. Ze heeft de

17 PO-W1-FE-ilec-1.

18 PO-W1-FE-ilec-2.

19 PO-W1-FE-ilec-3.

20 PO-W1-FE-ilec-4.

21 PO-W1-RE-II-4.

22 Levensbeschouwelijke momenten zijn momenten waarop personages voor beslissingen staan die van invloed zijn op hun levensvisie, hun levensvoering en hun levenshouding. Vgl. hoofdstuk 1.3, excurs 1 onder persoonlijke levensbeschouwing. Leerlingen kunnen in hun interactie met het verhaal sensitief en responsief worden voor dergelijke momenten. Transcendente momenten in het verhaal zijn momenten waarop het handelen en spreken van personages in een concrete situatie zich beweegt van het bekende naar het onbekende, van het vertrouwde naar het andere en nieuwe. Vgl. Hoofdstuk 1, noot 40. Leerlingen kunnen in hun interpretaties sensitief worden voor deze momenten en deze exploreren. Ze doen dat in bovenstaande paragraaf ten aanzien van het handelen en spreken van Esther als joodse vrouw en ten aanzien van het handelen en spreken van Mordechai als joodse man die niet knielt voor Haman, uit eerbied voor de Ander/het onzegbare/het transcendente.

23 PO-W1-FE-ilec-3.

koning gezegd dat Haman iets met de joden wilde doen. En ze durfde te zeggen dat ze joods was.²⁴ Naast dit spannende moment zien alle vier leerlingen nog een ander, zij het verschillend, betekenisvol moment in het verhaal. Hannah benoemt het moment waarop Mordechai opgehangen zou worden, maar in werkelijkheid Haman werd opgehangen. Frida bevestigt die interpretatie in haar reflectie: ‘Toen Haman werd opgehangen, want hij wilde Mordechai ophangen, maar hij werd zelf opgehangen.’²⁵ Abdel staat stil bij de vraag waarom Mordechai niet voor Haman boog en zegt dan: ‘En het was God die maakte dat Mordechai niet voor Haman boog. De God van Mordechai was niet de God van Haman. Haman moest voor de koets lopen en roepen: “Deze man heeft het leven van de koning gered”’.²⁶ Rachman staat stil bij het moment dat Mordechai hoorde dat twee mannen een aanslag op de koning wilden plegen. ‘Als Mordechai er niet geweest was...of als hij betrapt was...’ (dan was het verhaal heel anders gelopen).²⁷ Deze waarneming van Rachman wordt bevestigd door zijn uitspraak in het reflectieboekje waarin hij de aanslag omschrijft als een ‘bomaanslag’.²⁸ Een uitspraak van hem in de nadenkvragen die de leerlingen beantwoordden na de onderzoekswEEK, onderstreept deze interpretatie: ‘Ik vind Mordechai een spannende figuur omdat hij eigenwijs was en er iets met hem kon gebeuren.’²⁹

Verbindingen tussen verhaalwereld en eigen leefwereld

Deze vier leerlingen hebben ieder een eigen verbinding gezocht en gelegd tussen de wereld van het verhaal en de wereld waarin zij leven en daarmee hebben zij zin ontdekt. Rachman ziet die verbinding vooral in het gegeven dat Ester een geheim met zich meedraagt.³⁰ Hannah legt de relatie zo: ‘Er zijn nog steeds joden en er worden nog steeds mensen gehaat.’³¹ Abdel legt de verbinding in het feit dat ‘Ester, Haman en Ahasveros uitnodigen voor een diner. Mijn oom die rijk is vraagt ons soms voor een etentje.’³² En Frida ziet de verbinding vooral op het moment van de aanslag. ‘Als mensen elkaar vervelend vinden, plegen ze ook een aanslag. De christelijke mensen zijn jaloers op de joden; sommige mensen hebben ook ruzie of ze zijn ook jaloers.’³³

24 PO-W1-RE-II-2.

25 PO-W1-RE-II-1.

26 PO-W1-FE-ilec-4.

27 PO-W1-FE-ilec-3.

28 PO-W1-PO-rle-3.

29 PO-W1-RE-II-3.

30 PO-W1-RE-II-3.

31 PO-W1-Re-II-2.

32 PO-W1-RE-II-4.

33 PO-W1-RE-II-1.

9.3 Interpretaties van de eigen expressies door leerlingen van de Wonderboom bij de Esternovelle

De introductie geschreven bij paragraaf 9.2 geldt ook voor deze paragraaf. Vanwege de iets andere opzet van het draaiboek op de Wonderboom zijn de tekstkopjes boven de alinea's soms verschillend van de kopjes hierboven van de Polsstok.³⁴

Aankleden verhaalpersonage Ester

Foka heeft samen met Elize de Esterfiguur op een manier aangekleed die in hun ogen feestelijk is.³⁵ Ze hebben verschillende kleuren gebruikt. Foka vindt het knutselen leuk 'omdat je zelf mag verzinnen'.³⁶ Als ik hen vraag hoe ze nu op hun creatie terugkijken, vinden beiden dat ze Ester meer één kleur hadden moeten geven. Foka zou voor blauw kiezen 'omdat Ester alles durft'.³⁷ Elize zou Ester een gele jurk hebben gegeven omdat 'ze op het filmpje een gele jurk draagt die ook mooi bij haar huidskleur past'.³⁸ Elize vindt het donkere haar en de donkere huidskleur van Ester goed voorstelbaar. Joram heeft samen met Tom een personage met een jurk gemaakt.³⁹ De opdacht van de leerkracht was het aankleden van de Esterfiguur.⁴⁰ Joram heeft op die dag geleerd om een jurk te maken, zo vertelt hij.⁴¹ Als hij het opnieuw zou doen zou hij helemaal voor de kleur wit kiezen.

Spannende levensbeschouwelijke momenten in het verhaal

De leerlingen benoemen alle vier een ander moment als 'spannend moment' in het verhaal.⁴² Foka noemt het moment waarop Ester ging vertellen dat ze joods was. Ze had niet verwacht dat Ester dat ging zeggen: 'omdat ik denk dat ze dat niet mocht zeggen van Mordechai'.⁴³ Deze uitspraak van haar stemt overeen met die in haar reflectieboekje.⁴⁴ Elize vindt naast Ester ook Haman een intrigerend persoon. Het moment dat hij gestraft wordt, vond zij het spannendste. 'Het is altijd goed als je een slechterik vangt en dat hij helemaal niks kon doen'.⁴⁵ Haar uitspraak bracht ook een klein gesprek op gang tussen de vier leerlingen onderling en het verhaal. De straf in de animatiefilm bleek namelijk een andere dan die in

34 Vgl. hoofdstuk 6.3.

35 Vgl. hoofdstuk 7, afbeelding 6.

36 WO-W1-RE-Il-1.

37 WO-W1-FE-ilec-1.

38 WO-W1-FE-ilec-2.

39 Vgl. hoofdstuk 7, afbeelding 5.

40 Vgl. hoofdstuk 7.2.3.

41 WO-W1-PO-rle-4.

42 WO-W1-FE-ilec 1.

43 WO-W1-FE-ilec-1.

44 WO-W1-PO-rle-1.

45 WO-W1-FE-ilec-2.

het verhaal uit de kinderbijbel. In de film verdween Haman achter de tralies. Joram zegt daarover: ‘Ik vond het ook wel grappig dat Haman moest huilen toen hij achter de tralies zat.’⁴⁶ In het verhaal krijgt hij de doodstraf. Michiel vindt het verschil tussen de film en verhaal ‘best wel raar’.⁴⁷ Joram niet omdat een film heel anders is dan een verhaal. Michiel vond het moment spannend waarop de koning te weten kwam dat Haman helemaal niet zo aardig was als de koning dacht. ‘In het verhaal hoorden we dat Haman de liefste en trouwste hulp was in het gehele gebouw....(de koning) reageerde er wel goed op, want hij werd meteen heel boos.’⁴⁸ Deze uitspraak van Michiel ligt in de lijn van zijn opmerking in zijn reflectie aan het einde van de eerste onderzoekswEEK.⁴⁹ Hij beklemtoont daarin dat Haman de doodstraf moet krijgen. In zijn reflectieboekje is hij voorzichtiger. Daarin staat te lezen dat hij het heel spannend vindt of Haman de doodstraf krijgt of niet.⁵⁰ Voor Joram was het moment dat Ester gekozen werd als koningin een spannend moment. ‘...dat herinner ik me het beste...’.⁵¹ Hij vindt Ester dapper en stoer en identificeert zich dan ook met dit personage.⁵²

Keerpunt in het verhaal

Deze groep leerlingen heeft de zegetocht van Mordechai op het paard met Haman ervoor geschilderd. Zij beleefden deze scène in het verhaal als keerpunt. Zij vonden alle vier het schilderen leuk, maar ook moeilijk.⁵³ Met name om precies dat te schilderen wat hij/zij zich voorstelt bij deze scène. Voor Foka en Elize is Mordechai groot en Haman klein. Foka: ‘Het kan zijn dat je het niet van buiten ziet.’⁵⁴ Joram vindt het irritant om Haman goed te kleuren. ‘Wat voor kleur geef je aan een kwal?’⁵⁵ Elize vindt het moeilijk om een paard goed te schilderen en Michiel vindt dat het haar dat hij geschilderd heeft teveel uitgeschoten is. Alle vier waren ze getroffen door dit keerpunt, maar het lukte niet om technisch alles goed op het doek krijgen. ‘Haman dacht dat hij op het paard mogt’, schrijft Foka.⁵⁶

Een levensbeschouwelijk thema verbinden met een ritueel

Deze vier leerlingen kregen op de laatste dag van de onderzoekswEEK de opdracht

46 WO-W1-FE-ilec-4.

47 WO-W1-FE-ilec-3.

48 WO-W1-FE-ilec-3.

49 WO-W1-RE-ll-3, de nadenkvragen.

50 WO-W1-PO-rle-3.

51 WO-W1-FE-ilec-4.

52 WO-W1-PO-rle-4.

53 WO-W1-PO-rle-1-4.

54 WO-W1-FE-ilec-1.

55 WO-W1-FE-ilec-4; zie ook hoofdstuk 7, afbeelding 8.

56 WO-W1-Po-rle-1.

een poster te maken van het Poerimfeest op basis van een gegevens die zij kunnen vinden op internet.⁵⁷ Deze poster zouden ze vervolgens presenteren aan de rest van de groep. Zij vonden dit een uitdagende en spannende opdracht. Hoe vind je goede informatie op internet? Hoe werk je daarin zo goed mogelijk samen? Wie doet wat? Hoe kom je samen tot een goede selectie in de informatie en tot het maken van een helder verhaal? Wie presenteert welk onderdeel? Het tafelgroepje deed de volgende ontdekkingen:

- Koningen zagen er in de Perzische tijd heel anders uit dan op de film die ze gezien hadden.⁵⁸
- Joden hebben een heel andere tijdrekening dan wij nu in Europa hebben.
- Mordechai en Ester moesten veel ondernemen om hun volk te redden; dit lukte maar ternauwernood.
- Joden spraken in die tijd Aramees, een taal die verwant is aan het Hebreeuws.⁵⁹
- Kinderen spelen een belangrijke rol in het vieren van het Poerimfeest.

Joram wil op grond van deze ervaring met zijn groepje thuis ook zo'n poster ('lijst') gaan maken bij een ander onderwerp. Hij vond het heel leuk.⁶⁰ Foka vertelt dat ze het spannend vond 'om taken te verdelen' en Elize dat 'je rustig aan moet doen' in het samenwerken.⁶¹ Door deze aanpak en door beter inzicht in het volledige Esterverhaal (de animatiefilm werd in zijn geheel getoond) was waarneembaar dat de horizon van deze leerlingen zich verbreedde en dat zij zich konden inleven in de wereld van het religieuze verhaal.⁶²

Verbindingen tussen verhaalwereld en eigen leefwereld

In het gesprek aan het einde van de eerste onderzoekswEEK vroeg ik als onderzoeker of deze vier leerlingen zich konden voorstellen dat dit verhaal in de wereld van nu ook belangrijk zou kunnen zijn.⁶³ De leerlingen legden direct een verbinding van de Esternovelle naar de tijd van de Tweede Wereldoorlog. Foka: 'Ik denk aan Anne Frank. Voor haar was Ester denk ik ook een moedig meisje. Hitler hield alleen van blond haar en blauwe ogen.'⁶⁴ Elize denkt aan 4 en 5 mei,

57 Het Poerimfeest is een soort joods carnaval waarin herdacht wordt dat Israël ontkwam aan de vernietiging van de joodse gemeenschap, veroorzaakt door de wetten van Haman.

58 De film was één van de twee ingangen van de leerlingen om kennis te maken met het religieuze verhaal. De andere was een literaire versie in de vorm van een kinderbijbel. Vgl. hoofdstuk 6.3.

59 Het laatste heb ik hen verteld tijdens hun onderzoekje met behulp van internet.

60 WO-W1-Po-rle-4 en WO-W1-RE-ll-4.

61 WO-W1-Po-rle-1 en 2.

62 WO-W1-Po-rle-1 t/m 4.

63 WO-W1-FE-ll-1-4.

64 WO-W1-FE-ilec-1.

maar ook aan de eigen familie. Feest vieren en gedenken gaan voor haar samen. Michiel denkt dat in het verhaal de doodstraf nog gold en nu niet meer.⁶⁵ Joram ziet vooral een verbinding tussen toen en nu ‘in het liegen van Haman.’⁶⁶ Alle vier leerlingen zien de actualiteit van het verhaal en zouden het verhaal best aan anderen door willen vertellen. Het verhaal draait in hun ogen immers om de moed van een meisje om ervoor uit te komen dat ze tot een bedreigde religieuze minderheid behoort.

9.4 Interpretaties van de eigen expressies door leerlingen van de Polsstok bij de Jozefsaga

In deze paragraaf verwijzen de koppen boven de alinea's naar:

- de vragen die ik stelde in het gesprek met de leerlingen aan het einde van de onderzoekswEEK
- thema's uit het religieuze verhaal
- mijn weergave van belangrijke momenten in de dialoog tussen deze vier leerlingen, hun creaties en ik in mijn rol als onderzoeker.⁶⁷

Levensbeschouwelijke en transcendente momenten in het verhaal

Drie van de vier leerlingen vinden de hereniging van Jozef en zijn vader het mooiste moment in de Jozefsaga. Zij hebben dit beeld mede door de animatiefilm die over de saga is gemaakt en die de leerlingen in onderdelen in de onderzoekswEEK hebben gezien.⁶⁸ Hannah benadrukt het gegeven dat de broers getuige zijn van deze hereniging. ‘Zij staan erachter.’⁶⁹

Haar terugblik op de week bevestigt dat zij geraakt is door dit moment: ‘Toen Jozef zijn vader terug zag, ging hij zijn vader omhelsen.’⁷⁰ Voor Frida was de hereniging ook het mooiste moment, ‘want toen waren ze allemaal bij elkaar.’⁷¹ Ook voor haar loopt het verhaal naar die climax toe: ‘het laatste stukje vond ik heel mooi, toen Jozef zijn vader ontmoette.’⁷²

Voor Abdel is deze ontmoeting tussen vader en zoon ‘mooi’ maar ook ‘een beetje triest.’ Op mijn vraag wat het trieste is, antwoordt Abdel: ‘Nu, dat Jozef moest huilen.’ Voor Rachman sprongen er twee momenten uit: ‘Dat Jozef zijn vader

65 WO-W1-RE-II-1.

66 WO-W1-RE-II-4.

67 PO-W2-FJ-ilec-1-4; aangevuld door de videofilmjes gemaakt bij de onderzoeksdagen (PO-W2-Vi-J, dag 1-5) en de stripverhalen van de leerlingen (PO-W2-Po-rljz-1-5).

68 *Joseph: King of Dreams*, Dreamworks, 2000. Rob LaDuca and Robert. C. Ramirez.

69 PO-W2-FJ-ilec-2.

70 PO-W2-RJ-II-2.

71 PO-W2-RJ-II-1.

72 PO-W2-FJ-ilec-1.

weer zag' en dat '...de broers weer bij elkaar kwamen, omdat er heel veel liefde op dat moment was.'⁷³ Dat laatste heeft hij ook laten zien in zijn tekening.⁷⁴

Levensthema: jaloezie

De leerlingen hebben zich verdiept in het levensthema jaloezie. Het thema was onderdeel van het draaiboek, zowel bij de verkenning van de verhaalwereld als van hun ervaringswereld.⁷⁵ De leerlingen herkennen het thema duidelijk in hun eigen leefwereld. Hannah heeft het thema zichtbaar gemaakt in haar tekening op de eerste dag van de onderzoekswEEK.⁷⁶ In haar stripverhaal bij die dag keert deze episode terug. De verbinding met haar eigen wereld legt zij direct: 'Ik kom in mijn eigen wereld jaloezie tegen, dat vind ik gewoon, want je wordt vanzelf jaloers.'⁷⁷ Ze herkent het thema ook in het verhaal, wanneer Jozef zijn droom aan zijn broers vertelt. Frida benadrukt in haar stripverhaal en in haar reflectie dat jaloers zijn gewoon is en 'een beetje verdrietig.'⁷⁸ In haar ogen is Jozef heel verdrietig, omdat zijn broers uit jaloezie hem in de put hebben gegooid.⁷⁹

Ook Abdel heeft een levendig besef van het thema jaloezie.⁸⁰ In het gesprek aan het einde van de tweede onderzoekswEEK vertelt hij nog een keer het verhaal dat hij ook al getekend had. Rachman benoemt het thema jaloezie in zijn eindreflectie, als hij om zich heen kijkt: 'Ik herken jaloezie en het goed maken want veel mensen hebben ruzie, maar maken het wel goed. Ik vind het goed dat ze het goed maken.'⁸¹ Indirect komt zijn interpretatie ook naar voren in zijn stripverhaal van de eerste dag van de onderzoekswEEK, wanneer hij Jozef laat zeggen dat zijn broers nooit luisteren naar zijn dromen. Maar in de strip van dag 2 en in het eindgesprek benadrukt hij een ander thema: het feit dat Jozef zich zo alleen voelt in de put en buitengesloten wordt.⁸² Hij verplaatst zich in Jozef en laat hem denken dat hij 'zijn broers nog wel zal krijgen'. Hij belicht ook een andere kant van het gedrag van Jozef, namelijk dat zijn vader Jozef zo verwend heeft. Rachman wijst de handelwijze van Jozef, van de broers en van de vader af: 'Ik vind het gemeen dat de broers zo doen met Jozef, maar Jozef kan er niets aan doen dat zijn vader hem zo verwent. Ik zou dat nooit doen (...) ik zou nooit zo gemeen doen omdat die ene broer een beetje meer verwend is.'⁸³

73 PO-W2-RJ-II-3.

74 Vgl. hoofdstuk 8, afbeelding 5 en de interpretatie daarvan op die plaats.

75 Vgl. hoofdstuk 6.2.3.

76 Vgl. hoofdstuk 8, afbeelding 2.

77 PO-W2-RJ-II-2.

78 PO-W2-Po-rljz-1 (= portfolio reflectie leerling op Jozef en op zichzelf) en PO-W2-RJ-II-1.

79 PO-W2-FJ-ilec-1.

80 Vgl. hoofdstuk 8, afbeelding 3.

81 PO-W2-RJ-II-3.

82 Vgl. Hoofdstuk 8, afbeelding 4.

83 PO-W2-FJ-ilec-3.

Levensbeschouwelijk thema: dromen

Een tweede thema dat veel heeft losgemaakt bij deze leerlingen is het levensbeschouwelijk thema 'dromen'. Ook dit thema is in het draaiboek aan de orde gesteld en ik vraag er in het eindgesprek naar terug.⁸⁴ Dromen is voor de leerlingen een bekend fenomeen. Voor Frida ligt er een directe verbinding tussen het thema 'dromen' in haar leefwereld en de wereld van het verhaal, want zo zegt ze: 'Iedereen droomt en het is gewoon.'⁸⁵ Haar eigen droom was spannend, er zat dreiging in en 'gelukkig is het niet echt'.⁸⁶ Frida blijkt goed in staat de dromen van Jozef en van de farao op eigen wijze te duiden. Van dat laatste een fragment: 'En na zeven jaar is de farao arm en mager omdat hij geen geld meer heeft. En dan gaat hij koeien eten en ziet hij dat alles wat in zijn droom voorkwam waar is en dan is Jozef een vrij man.'⁸⁷ Voor Hannah is dromen het meest bijzondere onderwerp in de onderzoekswEEK. '...omdat ze droomden en Jozef kon ze uitleggen en het gebeurde ook echt.'⁸⁸ Voor haar is dromen iets gewoons, want 'ik droom elke dag.'⁸⁹ Haar eigen droom is heel vrij en symbolisch.⁹⁰

Bij Abdel valt op dat zijn eigen droom hem niet benauwde toen hij hem vertelde, terwijl hij het in zijn droom wel heel benauwd had. Opmerkelijk was de zichtbare opluchting van Abdel toen zijn maatje Rachman hem de ruimte gaf om verder te vertellen ('dat hij er weer goed uit zou komen'). Bij de interpretatie van de dromen van Jozef aan het begin van het verhaal schrijft Abdel: 'Ik denk dat de droom van Jozef betekent dat hij aanbeden wordt.'⁹¹ In het gesprek aan het einde van de week zegt hij: 'Jozef zat te slapen...droomde over elf sterren, de maan en de zon die voor hem bogen en toen hij opstond zei hij: "ik heb gedroomd".'. Ook voor Rachman is dromen heel gewoon. Hij schrijft zelfs twee dromen op bij de opdracht om een eigen droom op te sporen. Met name de tweede droom is in mijn ogen fascinerend omdat Rachman vertelt dat hij die twee maal droomde en hij de tweede keer de pijn bij het aanraken van de grond echt voelde en toch niet wakker werd.⁹² Bij zijn interpretatie van de droom van Jozef valt de volgende formulering op: 'De granen die bij elkaar zijn, zijn allen samen een stad of een dorp die buigen voor Jozef, alsof hij heilig is en iedereen buigt voor hem.'⁹³ In deze interpretaties neem ik een zekere vindingsrijkheid in het interpreteren waar.

84 Vgl. hoofdstuk 6.2.3. PO-W2-FJ-II-1-4.

85 PO-W2-RJ-II-1.

86 Vgl. hoofdstuk 8.3.2 voor beschrijving van de droom en de interpretatie door het schoudermaatje.

87 Vgl. hoofdstuk 8.3.5.

88 PO-W2-RJ-II-2.

89 Idem.

90 Vgl. hoofdstuk 8.3.5.

91 Vgl. hoofdstuk 8.3.3.

92 PO-W2-Po-II-3. Deze droom is niet uitgewerkt in hoofdstuk 8.3.2.

93 Vgl. hoofdstuk 8.3.3.

Jozef

Deze vier leerlingen hebben veel ontdekt over de figuur van Jozef. Op de vraag hoe ze nu naar hem kijken, komen de volgende antwoorden. Rachman: 'Jozef heeft zwart haar en heeft witte kleren aan. Hij is een aardige man die dromen kan uitleggen.'⁹⁴ Van meet af aan heeft Rachman een beeld van Jozef dat die overtuigd is, dat zijn broers eenmaal naar hem zullen luisteren.⁹⁵ Hij kan zich goed verplaatsen in de eenzame positie van Jozef als hij in de put zit.⁹⁶ Voor Abdel heeft Jozef 'witte kleren aan en krullig haar. Hij heeft blauwe ogen. Ik vind dat hij een goede jongen is en wat een mooie actie was dat hij zijn broers een lesje gaf.'⁹⁷ De rivaliteit tussen Jozef en zijn broers is bij Abdel heel goed zichtbaar in zijn stripverhaal.⁹⁸ In het bijzonder worden de hatelijke reacties van de broers zichtbaar en navolgbaar gemaakt.⁹⁹ Voor Abdel was het tekenen en beschrijven van de gevoelens van Jozef een uitdaging.¹⁰⁰ Volgens Hannah heeft 'Jozef zwart haar en een licht bruine huid, zijn haar zijn krullen en hij heeft een jurk. Ik vind dat hij een goed mens is met een goed hart. Een mooie actie is dat hij zijn broers terugpakte, omdat ze hem dood wilden.'¹⁰¹ In haar ogen was Jozef heel bang en verdrietig toen ze hem in de put gooiden, terwijl hij dacht 'dat zijn broers van hem hielden.'¹⁰² Frida ziet Jozef op haar eigen manier: 'Hij is heel oud en hij heeft nu kinderen. Ik vind hem soms gemeen en soms lief. Een mooie actie vond ik toen hij zijn vader knuffelde.'¹⁰³

9.5 Interpretaties van de eigen expressies door leerlingen van de Wonderboom bij de Jozefsaga

Vanwege de iets andere opzet van het draaiboek op de Wonderboom en vanwege andere momenten in de dialoog tussen leerlingen, expressies en onderzoeker, zijn de tekstkopjes boven de alinea's, net als bij de Estersaga, soms verschillend van die op de Polsstok.¹⁰⁴

Levensbeschouwelijke en transcendente momenten in het verhaal

In het op film opgenomen gesprek aan het einde van de onderzoeksweek werd

94 PO-W2-RJ-II-3.

95 PO-W2-Po-rljz-3

96 Vgl. hoofdstuk 8.5.

97 PO-W2-RJ-II-4.

98 Vgl. hoofdstuk 8.5.

99 PO-W2-Po-rljz-4.

100 Idem.

101 PO-W2-RJ-II-2.

102 PO-W2-Po-rljz-2 en hoofdstuk 8.5.

103 PO-W2-RJ-II-1.

104 WO-W2-FJ-ilec 1-5. Vgl. ook WO-W2-Vi-J-dag 1-5.

de leerlingen de vraag gesteld welk moment zij in het verhaal als spannend betitelden.¹⁰⁵ Bram noemt het moment waarop de broers Jozef aan de karavaan verkochten. Hij kon zich daar helemaal in inleven en zich voorstellen dat dit in het echt ook zo gebeurd zou kunnen zijn.¹⁰⁶ In zijn strip tekent Joram deze episode uitgebreid. Op het moment dat Jozef in de put zit komt de ‘turbo van Potifar’ langsrijden en die roept: ‘Ik heb je gekocht.’ Twee plaatjes verder zien we Jozef vastgebonden in een aanhangwagen achter een knaloranje kameel.¹⁰⁷ De beleving van Joram komt overeen met die van Michiel. Ook hij vond het moment spannend waarop de broers Jozef in de put gooiden en hem verkochten.¹⁰⁸ Foka vond het moment waarop de bakker boos werd, in de scène waarin Jozef in de gevangenis de droom van de schenker en de bakker uitlegde, het spannendste moment. In het verhaal was de bakker erg geschrokken. In de film (*Joseph: King of Dreams*) werd de bakker echt boos. ‘Het was een hele dikke bakker, hij had zelf ook een heleboel brood gegeten.’¹⁰⁹ In de strip van Foka krijgt de bakker met een sip gezicht en een hoge koksmuts op, het bericht dat hij ter dood gebracht zal worden.¹¹⁰ Voor Elize is dit ook een bijzonder moment ‘omdat Jozef die dromen kan uitleggen. De bakker en de schenker weten helemaal niet wat hen te wachten staat en dan zou ik het heel bijzonder vinden: over drie dagen ben ik vrij en de ander: over drie dagen ben ik dood.’¹¹¹ Elize vindt het moment waarop de broers Jozef buitensloten en met de jas gingen gooien, het meest aansprekend. Op mijn vraag of zij dit ook om zich heen in haar eigen wereld herkent, zegt ze: ‘Zelf niet zo, maar ik hoor wel verhalen van kinderen die geplaagd worden door grote jongens en dan durf ik daar zelf ook niet bij te zijn...in de film kreeg ik ook zo’n gevoel.’¹¹²

Levensthema: in de put zitten

Op de tweede dag van de onderzoekswEEK hebben de leerlingen een situatie bedacht en opgeschreven waarover ze ‘in de put zaten.’ Die briefjes werden in een put gegooid. De leerlingen haalden een briefje van een medeleerling uit de put, lazen dat en gaven schriftelijk een tip aan die leerling. Brief en tips werden besproken met het schoudermaatje en de leerkracht vraagt na of de tips goed zijn voor de leerlingen. In de reflecties na de onderzoekswEEK blijkt dat het schrijven van de brief en het ontvangen van de tip deze leerlingen echt heeft geraakt. Elize schrijft: ‘(bij ‘spannend onderwerp’): ‘de brief, omdat het over mijn kat ging.’¹¹³

105 WO-W2-FJ-11-1-5.

106 WO-W2-FJ-ilec-5. Bram heeft in dit gesprek Joram vervangen die ziek was.

107 WO-W2-Po-rljz-5.

108 WO-W2-RJ-11-4.

109 WO-W2-FJ-ilec-1.

110 WO-W2-Po-rljz-1.

111 WO-W2-FJ-ilec-2.

112 WO-W2-FJ-ilec-2.

113 WO-W2-RJ-11-2.

Michiel: ‘de brief schrijven want dan moet je gevoelens delen.’¹¹⁴ Joram: ‘de brief in de put gooien’¹¹⁵ en Foka zegt: ‘in de put zitten door de brieven.’¹¹⁶ In hun stripverhalen komen de vier leerlingen hier ieder op hun eigen manier op terug. Foka ‘vindt het lastig om in de put te zitten.’¹¹⁷ Elize is in haar beeld en tekst nieuwsgierig naar de tips van de ander.¹¹⁸ Joram en Michiel maken zichtbaar dat ze echt iets gaan doen met de tips die ze krijgen.¹¹⁹ Door de verbinding met eigen situaties van ‘in de put zitten’ konden deze leerlingen zich beter inleven in de situatie van Jozef in de put en in de situatie van de bakker en de schenker in de gevangenis. Dat blijkt vooral uit hun stripverhalen.¹²⁰ In het gesprek aan het einde van de onderzoekswEEK wordt opgemerkt over het levensthema: ‘Je hoeft er eigenlijk niet bang voor te zijn’(Michiel). ‘Je kunt je verdriet of wat je hebt delen met anderen.’(Elize).¹²¹

Levensbeschouwelijk thema: dromen

Dromen zijn in de beleving van deze leerlingen grillige dingen waar je niet zomaar vat op krijgt. Michiel: ‘Jozef vertelde ...die droom betekent dit en dat en zus en zo, maar als jezelf zo’n rare droom hebt, kun je echt niet vertellen waar het over gaat.’¹²² Bram beaamt dit: ‘Als je een normale droom hebt en je wordt wakker, dan denk je: hoe ging die ook al weer? En bij een enge droom: oei, dat was heel erg.’¹²³ Elize vindt het gek: ‘Zoals ik gisteren vertelde dat mijn broertje van de kerktoeren afsprong, ja dan vind ik het gek dat je kunt vertellen wat er later gebeurt of in de toekomst.’¹²⁴ Op mijn vraag of alle dromen die je hebt, ook echt waar zijn, antwoorden Michiel en Foka bevestigend. Soms komt een droom heel dichtbij. Bram: ‘Ik droomde van een jongen die hockey speelde en met zijn stick een bloedneus kreeg en ik bleek die jongen te zijn.’¹²⁵ Elize zegt: ‘Als ik droom over wat er morgen gebeurt of over twee dagen, dan denk ik: dit ken ik al.’¹²⁶ Foka: ‘Toen we de opdracht kregen te dromen over hoe het beter kan¹²⁷ ging het niet over dromen over wat we echt wilden, maar we hadden plaatjes opgezocht waar we iets mee hebben gedaan.’¹²⁸ De dromenkrant heeft

114 WO-W2-RJ-II-3.

115 WO-W2-RJ-II-4.

116 WO-W2-RJ-II-1.

117 WO-W2-Po-rljz-1.

118 WO-W2-Po-rljz-2.

119 WO-W2-Po-rljz-3 en 4.

120 WO-W2-Po-rljz-1-4.

121 WO-W2-FJ-ilec 2 en 3.

122 WO-W2-FJ-ilec-3.

123 WO-W2-Fj-ilec-5.

124 WO-W2-FJ-ilec-2.

125 WO-W2-FJ-ilec-5. Voor een weergave van het gesprek vgl. het digitale dossier onder deze code.

126 WO-W2-FJ-ilec-2.

127 Het maken van een dromenkrant

128 WO-W2-FJ-ilec-1.

de leerlingen bewuster gemaakt van zaken die anders zouden kunnen, maar die momenteel wel verkeerd gaan, zoals het mishandelen van honden of het smelten van de Noord- en de Zuidpool.

Andere interpretaties

In het gesprek stelde ik de vraag of het vertelde verhaal ook ruimte liet om situaties anders te laten verlopen. Foka: ‘Ja, dat die broers van Jozef kunnen denken: die Jozef krijgt alles maar, maar die broers kunnen dingen doen die ook leuk zijn, soms leuker dan wat hij kan doen.’¹²⁹ Elize: ‘Ze zouden ook anders naar Jozef kunnen kijken, want het zijn wel broers; hij komt wel van een andere moeder, maar ze horen toch bij elkaar.’¹³⁰ Deze interpretatie van Elize komt overeen met die van Foka. Zij laat in haar strip over Jozef zien dat Jozef en Benjamin van een andere moeder komen.¹³¹ Foka staat stil bij het moment aan het einde van de saga waarop een zilveren beker in de zak met graan van één van de broers wordt gedaan. ‘Wie heeft die zilveren beker in de zak gedaan? Ik denk niet de jongste, want de broers zeiden “wie het heeft gedaan, die kun je doden. Benjamin was het daar mee eens.’¹³² Michiel merkt nog op dat iedereen een zak mee krijgt, ‘dan kan Benjamin er niet snel even een beker in stoppen.’¹³³

Levensbeschouwelijk thema: verzoening

Voor Foka is de ontmoeting van de broers met Jozef aan het einde van het verhaal een moment dat haar raakt en bezighoudt. ‘Dat hij vertelde aan zijn broers dat hij Jozef was, omdat dat een heel mooi einde was’.¹³⁴ Haar strip bij dag 5 over het verhaal bevestigt dit: elf broers zeggen/denken: “Jozef?” en de blijde Jozef op de troon zegt: “Ik ben Josef, jullie broer.”¹³⁵ ‘De broers komen erachter dat ze eigenlijk gebogen hebben voor hun eigen broer en dat ze dan opeens hun eigen broer terugzien, terwijl ze dachten dat hij dood was.’¹³⁶ Foka: ‘De broers vinden het nu wel raar dat ze nu gebogen hebben voor hem. En Jozef vindt het raar dat is uitgekomen wat hij gedroomd had en wat de anderen niet geloofden.’¹³⁷ Op mijn vraag: ‘Wat denk je dat zij daarbij voelden?’, antwoordden zij: ‘Ze hebben het gedaan, het was echt waar, ik heb toch geen flauwe kul lopen verkopen.’¹³⁸ Michiel: ‘Ze hadden hem in de put geduwd. Toen waren ze erg boos. Nu

129 WO-W2-FJ-ilec-1.

130 WO-W2-FJ-ilec-2.

131 WO-W2-Po-rljz-1.

132 WO-W2-FJ-ilec-1.

133 WO-W2-FJ-ilec-3.

134 WO-W2-RJ-ll-1.

135 WO-W2-Po-rljz-1.

136 WO-W2-FJ-ilec-1.

137 Idem.

138 Idem.

herkenden ze hun broer, de onderkoning en hebben ze voor hem gebogen, en nu waren ze heel blij.’¹³⁹ Zou het zo kunnen zijn, vroeg ik, dat Jozef wilde weten of ze veranderd waren? Elize: ‘Ja ik denk het wel, want hij was misschien wel tien jaar weg geweest.’¹⁴⁰ Waarom ging Jozef huilen? Michiel: ‘Omdat ze hem gemist hadden.’¹⁴¹ Foka: ‘Ook omdat ze veranderd waren. Ze waren erg zorgzaam voor Benjamin, die eigenlijk maar een halfbroer was.’¹⁴²

Sociaal-cultureel thema: slavenhandel

Op de derde dag van deze onderzoekswEEK verdiepten de leerlingen zich in de ‘scène van de bakker en de schenker in de gevangenis.’ Om zich de wereld van gevangenis en aanverwante thema’s als ‘slavernij’, ‘kindertelefoon’ en ‘apartheid’ goed voor te kunnen stellen, maakten de leerlingen in tafelgroepjes een presentatie over een van deze onderwerpen.¹⁴³ Het groepje dat ik in de week volgde, kreeg het thema ‘slavenhandel’ toebedeeld. Het thema heeft de leerlingen inhoudelijk iets nieuws geleerd en de werkwijze [onderzoek en presentatie] vonden ze spannend en leerzaam.¹⁴⁴ Dit is ook terug te vinden in de stripverhalen.¹⁴⁵ Joram: ‘Wij moesten een plaat maken en ik vond het heel zelig om te zien hoe hard ze moesten werken.’ Elize laat bij haar persoonlijke reflectie bij de dag de presentatie zien. De woorden ‘mishandeling’ en ‘dit is de sweep’ vallen op. Op mijn vraag waarom de leerkracht dit thema gekozen zou hebben, antwoordde Michiel: ‘Omdat Jozef slaaf werd en werd geslagen.’¹⁴⁶ Foka: ‘Wij hadden niets gehoord over het thema slavernij.’ Elize: ‘Waarom dan een groepje kindertelefoon?’ Bram snapt niet wat dat met het verhaal te maken heeft. Michiel wel. ‘Jozef heeft een probleem, die zit in de gevangenis en in de put, dat is ook een probleem, dan zou hij kunnen bellen met de kindertelefoon. Wanneer bellen kinderen? Als je in de put zit. Dat is de verbinding met het verhaal.’¹⁴⁷ De leerlingen leerden over het thema dat ‘het spannend is als je erover nadenkt als je er zelf in gezeten hebt, dan vind je dat helemaal niet fijn.’ (Michiel). Foka: ‘We hadden een filmpje gezien over hoe ze geslagen werden als ze niet genoeg deden.’ Elize: ‘Je kreeg heel weinig te eten, misschien een beetje water.’¹⁴⁸

139 WO-W2-FJ-ilec-3.

140 WO-W2-FJ-ilec-2.

141 WO-W2-FJ-ilec-3.

142 WO-W2-FJ-ilec-1.

143 Deze thema’s werden aangereikt door de leerkracht. Vgl. hoofdstuk 6.3.

144 WO-W2-RJ-ll-2; idem, ll-4 en ll-1.

145 WO-W2-Po-rljz-2, 3 en 4.

146 WO-W2-FJ-ilec-3.

147 WO-W2-FJ-ilec-1, 2, 3 en 5.

148 WO-W2-FJ-ilec-1,2 en 3.

9.6 Karakteristieken en patronen in de interpretaties van de leerlingen van hun expressies

In de paragrafen 9.2 tot 9.5 hebben acht leerlingen in een dialoog met elkaar, hun creaties en met mij als onderzoeker hun eigen expressies geïnterpreteerd. Door die interpretaties te verbinden met hun eigen reflecties en interacties worden karakteristieken en patronen zichtbaar in wat leerlingen van deze leeftijd kunnen als zij een religieus verhaal interpreteren.¹⁴⁹ Op basis van het materiaal uit de voorgaande paragrafen heb ik tien karakteristieken onderkend in wat leerlingen van deze leeftijd kunnen als zij een religieus verhaal via hun expressies interpreteren. Zij staan beschreven in het onderstaande overzicht:

1. Een eigen uitleg kunnen geven van specifiek handelen en spreken van een personage of van een situatie in een religieus verhaal.
2. Het maken en interpreteren van een eigen symbool bij een ingrijpende gebeurtenis in een religieus verhaal.
3. Het gaandeweg ontdekken van het eigene en andere van een personage en dat in eigen woorden en beelden uitdrukken.
4. Het leren onderkennen van levensbeschouwelijke momenten in een religieus verhaal en het slaan van een brug naar de eigen leef- en belevingswereld.
5. Het in eigen woorden en beelden weergeven van keerpunten in een religieus verhaal.
6. Het op eigen wijze verbinden van een levensthema in een religieus verhaal met de eigen leefwereld.
7. De beeldtaal van een levensbeschouwelijk thema in een religieus verhaal kunnen lezen en interpreteren.
8. De beeldtaal van een levensthema in een religieus verhaal onderkennen en communiceren met anderen.
9. Andere interpretaties van het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema onderkennen en benoemen.
10. Een algemeen sociaal-cultureel thema in de wereld in de eigen leefwereld verkennen en verbinden met de wereld van het verhaal.

Overzicht 1: Karakteristieken in de interpretaties van leerlingen van hun expressies

¹⁴⁹ Karakteristieken benoemen het unieke en individuele in wat leerlingen van 9 à 10 jaar kunnen wanneer zij in hun creaties een religieus verhaal interpreteren; patronen benoemen het overeenkomende en gezamenlijke in wat leerlingen van 9 à 10 jaar kunnen wanneer zij in hun expressies een religieus verhaal interpreteren. Voor de theoretische verantwoording van wat leerlingen in deze leeftijd kunnen als zij creaties maken bij hun verkenning van een religieus verhaal, zie de hoofdstukken 2.11, 3.10 en 4.7.

Daarnaast zijn de volgende patronen te ontdekken in het materiaal uit de vorige paragrafen:

1. Deze leerlingen kunnen door inleving en interactie inzicht krijgen in het eigene en andere van het handelen en spreken van een personage, van een situatie of een thema in een religieus verhaal.
2. Deze leerlingen kunnen door het maken van expressies eigen interpretaties van een religieus verhaal op het spoor komen en die in woord en beeld uitdrukken.
3. Deze leerlingen kunnen vanuit meerdere perspectieven leren kijken naar een ingrijpende gebeurtenis in een religieus verhaal, en naar de gevolgen voor het handelen en spreken van personages in die situatie.
4. Deze leerlingen kunnen via hun creaties zich inleven in een levensthema in een religieus verhaal en een brug slaan naar de eigen leef- en belevingswereld.
5. Deze leerlingen kunnen in hun creaties door inleving en interactie een levensbeschouwelijk thema interpreteren en door betekenisverlening een brug slaan naar de eigen leef- en belevingswereld.
6. Deze leerlingen kunnen in een expressie een sociaal-cultureel thema verkennen in de eigen leefwereld en dat verbinden met de wereld van het religieuze verhaal.

Overzicht 2: Patronen in de interpretaties van leerlingen van hun expressies

In paragraaf 9.7 verhelder ik het eigene in de interpretaties van deze leerlingen van hun expressies, in relatie tot de kenmerken van de vier concepten uit de theoretische hoofdstukken 2 en 3. Daarmee maak ik helder welke betekenis en zin zij ontdekt hebben in hun dialoog met deze beide religieuze verhalen. Daaraan voorafgaand leg ik eerst de door mij verwoorde karakteristieken en patronen in de interpretaties van leerlingen van beide religieuze verhalen in de hoofdstukken 7 en 8 naast de zojuist benoemde karakteristieken en patronen in de interpretaties van de leerlingen zelf. Door deze triangulaire vergelijking maak ik zichtbaar waarin mijn interpretaties van de expressies van de leerlingen verschillen en overeenkomen met die van de leerlingen zelf.

Vergelijking van karakteristieken en patronen in interpretaties door leerlingen met interpretaties door de onderzoeker

De 32 karakteristieken en 29 patronen die ik benoemde in de beschreven karakteristieken en patronen uit de hoofdstukken 7 en 8 vat ik samen in de twee volgende overzichten. In de vergelijking van karakteristieken en patronen in beide hoofdstukken onderken ik 14 karakteristieken en 10 patronen.

Karakteristieken:

1. Eigen materiaalgebruik in het aankleden en vormgeven van verhaalpersonages.
2. Het zichtbaar maken van beweegredenen van personages in de beeldende en literaire expressies.
3. Het bedenken van eigen personages in de beeldende, literaire of ludieke expressies.
4. Eigen woorden en beelden geven aan het handelen en spreken van personages.
5. Het kunnen bedenken en verwoorden van de gevolgen van acties van personages.
6. Het sensitief worden voor levensbeschouwelijke thema's en transcendente momenten in een religieus verhaal.
7. Het sensitief worden voor en interpreteren van sociaal-culturele thema's in de eigen leefwereld en de verhaalwereld.
8. Het ontdekken van de eigen kracht van bepaalde expressievormen.
9. Het exploreren van een levensthema in de eigen leef- en belevingswereld en in de verhaalwereld.
10. Meerdere kanten van het handelen en spreken van een personage of van een situatie of thema kunnen onderkennen en benoemen.
11. Zich inleven in de sociaal-maatschappelijke positie van een personage en daarmee 'spelen'.
12. Het verkennen van bijzondere relaties tussen personages en deze ook verwoorden en verbeelden.
13. Zich kunnen identificeren met een personage als 'held'.
14. Het verbinden van een levensthema/levensbeschouwelijk thema in de eigen leef- en belevingswereld en de verhaalwereld via associaties.

Overzicht 3: Karakteristieken in de interpretaties van leerlingen via hun expressies (analyse onderzoeker)

In de vergelijking van de karakteristieken van de interpretaties door leerlingen en door de onderzoeker valt op dat de karakteristieken 4, 6 en 10 uit overzicht 1 overeenkomen met 6, 7 en 14 uit overzicht 3. Ook karakteristiek 8 uit overzicht 1 komt overeen met karakteristiek 9 uit overzicht 3. De overige punten uit beide overzichten laten zien dat er uiteenlopende aspecten van eigen interpretatie van religieuze verhalen door leerlingen worden benoemd. In overzicht 1 komt naar voren dat deze leerlingen tot op zekere hoogte de beeldtaal van een religieus verhaal kunnen lezen en interpreteren en dat zij tot eigen interpretaties van het handelen en spreken van personages, van een situatie of thema in staat zijn. In overzicht 3

valt op dat deze leerlingen via hun verbeelding ook eigen personages bedenken in een situatie en dat zij nadenken over de (mogelijke) gevolgen van het handelen en spreken van personages voor het verdere verloop van een verhaalscène.

Patronen:

1. Deze leerlingen krijgen via hun expressies oog en oor voor het bijzondere en andere in het handelen en spreken van een personage of van een situatie of thema in een religieus verhaal.
2. Deze leerlingen kunnen zich via hun expressies inleven in beweegredenen van een personage in een religieus verhaal en kunnen deze betrekken op hun eigen leef- en belevingswereld.
3. Deze leerlingen kunnen via hun expressies vanuit meerdere perspectieven kijken naar het handelen en spreken van een personage in een religieus verhaal.
4. Deze leerlingen kunnen via hun expressies zich verplaatsen in een ingrijpende gebeurtenis in een religieus verhaal en die gebeurtenis symbolisch verbinden met de eigen leef- en belevingswereld.
5. Deze leerlingen kunnen zich door een expressie inleven in een levensthema in een religieus verhaal en aspecten daarvan verkennen in de eigen leef- en belevingswereld.
6. Deze leerlingen kunnen zich door een expressie inleven in een levensbeschouwelijk thema en in eigen woorden en beelden een verbinding leggen met de eigen leef- en belevingswereld.
7. Deze leerlingen kunnen zich in een expressie inleven in de gevolgen van het handelen en spreken van een personage op de omgeving.
8. Deze leerlingen kunnen door het maken van een expressie eigen betekenis verlenen aan het handelen en spreken van een personage, een situatie of een thema in een religieus verhaal.
9. Deze leerlingen kunnen door hun expressies via meerdere perspectieven leren kijken naar keerpunten in een religieus verhaal.
10. Deze leerlingen kunnen een sociaal-cultureel thema verkennen in de eigen leef- en belevingswereld en dat verbinden met de wereld van een religieus verhaal.

Overzicht 4: Patronen in de interpretaties van leerlingen via hun expressies (analyse onderzoeker)

Als ik de benoemde patronen uit de hoofdstukken 7 en 8 (overzicht 2) vergelijk met die in paragraaf 9.6 (overzicht 4), dan vallen een aantal overeenkomsten op, te weten:

- patroon 1 in overzicht 2 en patroon 1 en 2 in overzicht 4
- patroon 2 in overzicht 2 en patroon 8 in overzicht 4
- patroon 3 in overzicht 2 en patroon 3, 4, 7 en 9 in overzicht 4
- patroon 4 in overzicht 2 en patroon 5 in overzicht 4
- patroon 5 in overzicht 2 en patroon 6 in overzicht 4
- patroon 6 in overzicht 2 en patroon 10 in overzicht 4.

Een drietal overeenkomsten uit beide overzichten licht ik nader toe:

1. Uit de vergelijking komt allereerst naar voren dat het proces van betekenisverlening en zinontdekking door deze leerlingen bevorderd wordt als zij samen een sociaal-cultureel thema exploreren zowel in hun leefwereld als in de verhaalwereld.
2. Uit de vergelijking komt vervolgens naar voren dat deze leerlingen in het verkennen van een levensbeschouwelijk thema/levensstema zowel tot verrassende inzichten komen over beweegredenen in het handelen en spreken van personages als in eigen beweegredenen voor hun handelen.
3. In de derde plaats komt uit de vergelijking naar voren dat leerlingen van deze leeftijd al vanuit meerdere perspectieven naar het handelen en spreken van personages en naar keerpunten in een religieus verhaal kunnen kijken en inzicht daarin ook kunnen verbinden met hun eigen leef- en belevingswereld.

9.7 Verheldering van gevonden karakteristieken en patronen vanuit de vier concepten

Mogelijke betekenis en zin die deze acht leerlingen ontdekken in hun dialoog met de twee religieuze verhalen, kunnen preciezer gearticuleerd worden wanneer we de gevonden karakteristieken en patronen uit paragraaf 9.6 betrekken op kenmerken van de vier concepten die zijn ontwikkeld in de hoofdstukken 2 en 3.¹⁵⁰ Zoals eerder gezegd gaat het hier om: inventieve verbeelding; creatieve interpretatie; metaforische sensitiviteit en dialogische responsiviteit.

1. Inventieve verbeelding

Kenmerken van inventieve verbeelding bij leerlingen die kennis maken met religieuze verhalen zijn in hoofdstuk 3 als volgt benoemd:

1. zich een mentale voorstelling maken van een personage, een situatie of een thema in een religieus verhaal

¹⁵⁰ Vgl. de hoofdstukken 2.12 en 3.12.

2. zich emotioneel inleven in het anders-zijn van een personage, een situatie of een thema in het verhaal
3. nieuwe verbindingen creëren tussen het handelen en spreken van een personage, tussen een situatie of thema in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld.¹⁵¹

Deze kenmerken van inventieve verbeelding zijn herkenbaar bij alle acht leerlingen, maar niet bij ieder van hen in gelijke mate. Ik beperk me tot enkele opvallende voorbeelden.

Bij Rachman (de Polsstok) zijn de kenmerken 1 en 3 herkenbaar in zijn verbeelding van de figuur van koning Ahasveros, gesymboliseerd door een kroon, met daarachter het stralende licht van de zon. Bij Foka (de Wonderboom) is verbeeldingskracht zichtbaar wanneer zij aangeeft bij een eventuele volgende verbeelding koningin Ester helemaal in het blauw te willen afbeelden ‘omdat die alles durft.’ In haar voorstellingsvermogen associeert zij blauw met durf. Bij Hannah (de Polsstok) is kenmerk 1 herkenbaar als ze haar eigen droom beschrijft. ‘Toen ik in het water viel werd ik een zeemeermin en woonde ik in een zeepaleis met dolfijnen.’¹⁵² Deze beeldtaal kent zij en geeft ze op deze wijze weer. In de weergave van de zegetocht van Mordechai op het koninklijke paard met Haman ervoor, waarbij alle vier leerlingen van de Wonderboom de figuur van Mordechai groot en die van Haman klein afbeelden, interpreteren deze leerlingen de rolomdraaiing die zich voltrekt in de verhouding tussen beide personages. Hun inspanning om dit keerpunt uit te drukken in eigen woorden en beelden strandde soms, zo vertelden ze in één van dialogen, vanwege een gebrek aan techniek om menselijke en dierlijke figuren zo weer te geven als zij het graag zouden willen.¹⁵³

Uit de analyse van de creaties, reflecties en interacties van de leerlingen en in de karaktersitieteken en patronen die daarin ontdekt zijn, wordt duidelijk dat hoe meer de inventieve verbeelding geactiveerd wordt bij deze leerlingen, des te specifieker zij worden in hun interpretatie van het eigene en andere van personages, situaties en thema's. In de vier dialogen tussen vier leerlingen, hun expressies en mij als onderzoeker werd hun inventieve verbeeldingskracht geactiveerd op de momenten waarop hen een specifieke vraag werd voorgelegd die hen uitdaagde.¹⁵⁴ Bijvoorbeeld de vraag of de kleur waarin een hoofdpersonage was afgebeeld een volgende keer hetzelfde of anders gebruikt zou worden. Of de

151 Vgl. hoofdstuk 3.12.

152 Vgl. hoofdstuk 9.3.2. In deze voorbeelden zijn de karakteristieken 1 en 2 uit overzicht 3 en de patronen 1 en 2 uit overzicht 4 uit paragraaf 9.6 zichtbaar.

153 WO-W1-FE-ilec-2.

154 Illeris, 2007.

vraag of een scène anders had kunnen verlopen dan die in het vertelde verhaal verliep.¹⁵⁵ De benoemde karakteristieken en patronen in 9.6 laten zien dat de drie verwoorde kenmerken van inventieve verbeelding bij alle acht leerlingen zichtbaar zijn in hun creaties en interpretaties, zij het in verschillende mate. Deze verschillen zijn voor een deel toe te schrijven aan het verschil in kunde en vaardigheid in het zich kunnen uitdrukken in de middelen en werkwijzen die hen ter beschikking stonden.

2. Creatieve interpretatie

Kenmerken van het maken van creatieve interpretaties van religieuze verhalen door leerlingen zijn in hoofdstuk 3 als volgt benoemd:

1. de betekenis van het handelen en spreken van een personage of van een situatie of thema in een verhaal uitdrukken in eigen woorden en beelden
2. open ruimtes tussen de woorden en beelden van een verhaal invullen met eigen woorden en beelden
3. in de ruimte tussen het handelen en spreken van een personage, tussen een situatie of thema in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld betekenis en zin ontdekken en die uitdrukken in eigen woorden en beelden.

Voorbeelden van creatieve interpretaties zijn te vinden in de interpretaties van de expressies van de leerlingen in de hoofdstukken 7 en 8 en ook in de paragrafen 9.2 tot 9.5. Ook hier beperk ik me tot enkele voorbeelden. Creatieve interpretatie is zichtbaar in het gesprek tussen leerlingen op de Wonderboom over het verschil in straf die Haman krijgt in de animatiefilm en in het geschreven verhaal.¹⁵⁶ De vier leerlingen geven mogelijke interpretaties van deze verschillen en laten die verschillen ook gewoon staan.¹⁵⁷ Ook de voorstellingen die deze leerlingen zich maken van een mogelijk ander verloop van het Jozefverhaal zijn een voorbeeld van creatieve interpretatie.¹⁵⁸ Een derde voorbeeld geeft Rachman (de Polsstok), als hij verwoordt dat zijns inziens het gedrag van Jozef nog andere motieven en achtergronden heeft dan wij weten uit het vertelde verhaal. 'Maar Jozef kan er niets aan doen dat zijn vader hem zo verwent...'¹⁵⁹ Deze voorbeelden van creatieve interpretatie door leerlingen zijn ontstaan in de dialoog tussen deze

155 Vgl. hoofdstuk 9.2 en hoofdstuk 9.5.

156 Vgl. www.purimrock.com.

157 Vgl. hoofdstuk 9.3 onder 'levensbeschouwelijke en transcendente momenten aanvoelen'. In dit voorbeeld zijn de karakteristieken 2 en 6 zichtbaar uit overzicht 3 en patroon 3 en 7 uit overzicht 4 zichtbaar (9.6).

158 Vgl. hoofdstuk 9.5 onder 'andere interpretaties'. Zie karakteristiek 9 in overzicht 1 en patroon 5 in overzicht 2 (9.6).

159 Vgl. hoofdstuk 9.4 onder 'levensthema: jaloezie'.

leerlingen, hun creaties en de onderzoeker en in de interacties met de leerkracht over het verhaal.¹⁶⁰

Dat deze leerlingen in staat zijn tot individuele en gezamenlijke creatieve interpretatie van religieuze verhalen, is met voorbeelden uit dit hoofdstuk en uit de twee vorige hoofdstukken te staven. Ook op dit punt zijn verschillen tussen de acht leerlingen waarneembaar. De ene leerling is meer gebonden aan aangeleerde uitdrukkingsvormen dan de ander. Een tweede heeft nog wat minder een eigen beeldtaal ontwikkeld dan andere leerlingen. Een derde durft vrijer, en dus persoonlijker een eigen leervraag te stellen en is echt benieuwd naar de reactie van de ander. In de onderzoeksweken is bij alle acht leerlingen die wij volgden een ontwikkeling waar te nemen in creatieve interpretatie van het handelen van een personage, een situatie of een thema.¹⁶¹

3. Metaforische sensitiviteit.

Kenmerken van metaforische sensitiviteit bij leerlingen in hun kennismaking met de beeldtaal van religieuze verhalen zijn in hoofdstuk 2 als volgt benoemd:

1. sensitief worden voor de beeldtaal in woorden, zinnen, sleutelwoorden en motieven van het verhaal
2. sensitief worden voor de beeldtaal van gebeurtenissen en thema's in het verhaal
3. sensitief worden voor de beeldtaal van ervaringen, waarden en inzichten in het verhaal.¹⁶²

Metaforische sensitiviteit ontwikkelen betekent gevoelig worden voor de beeldtaal van een religieus verhaal en voor het leren begrijpen, spreken en interpreteren van die taal in eigen woorden en beelden. Dit wordt zichtbaar in de persoonlijke responsies van de leerlingen op de taal van het verhaal en in het leggen van verbindingen met de eigen leefwereld.¹⁶³ Deze leerlingen hebben de ontwikkeling van hun sensitiviteit voor de beeldtaal zichtbaar gemaakt in de woordwolkjes en in de beeldende vormen in hun stripverhalen.

Af en toe komen zij tot een eigen, persoonlijke interpretatie in hun expressie waardoor zij nieuwe betekenis ontdekken.¹⁶⁴ Bij Michiel en Joram (de

160 Vgl. PO-W1-FE-ilec-1-4; PO-W2-FJ-ilec-1-4; WO-W1-FE-lilec-1-4; WO-W2-FJ-ilec-1-5; Voor de interacties zie: PO-W1-Vi-E-dag 1-5; PO-W2-Vi-J-dag 1-5; WO-W1-Vi-E-dag 1-5; WO-W2-Vi-J-dag 1-5.

161 Vgl. de reflectieboekjes en stripverhalen in respectievelijk hoofdstuk 7.5 en 8.5. Vergelijk ook de reflecties aan het einde van beide onderzoeksweken: PO-W1-RE-ll-1-4; PO-W2-RJ-ll-1-4; WO-W1-RE-ll-1-4; WO-W2-RJ-ll-1-5.

162 Vgl. hoofdstuk 2.12.

163 Vgl. paragraaf 9.6, de karakteristieken 7 en 8 in overzicht 1 en de karakteristieken 4, 6 en 14 in overzicht 3.

164 Vgl. paragraaf 9.6, patroon 1 en 2 in overzicht 2 en patroon 1 en 2 in overzicht 4.

Wonderboom) is dat zichtbaar in hun weergave van het kleine blauwe/groene figuurtje van Jozef dat op de bodem van de zwarte put ligt, met de broers daar in een groepje omheen. Het is soms ook zichtbaar in hun associaties in de onderste balk van het stripverhaal. Vooral op de tweede dag in onderzoekswEEK 2 is opmerkelijk hoe beide jongens in beeldtaal tonen dat ze echt iets gaan doen met de tips die ze van een medeleerling kregen naar aanleiding van de vraag hoe ze met een ‘in de put situatie’ om zouden kunnen gaan.¹⁶⁵ Dat maakt duidelijk dat zij op dit punt niet alleen betekenis verlenen aan het verhaal, maar ook zin ontdekken in relatie tot hun eigen leefwereld.

De metaforische sensitiviteit is manifest in de weergave van de existentiële en levensbeschouwelijke ontmoeting tussen Jozef en zijn vader op de tekeningen van de vier leerlingen van de Polsstok.¹⁶⁶ In kleine details, zoals kleurstelling, grootte van de figuren, de compositie, het al dan niet aanwezig zijn van de andere broers, wordt aan deze ontmoeting tussen vader en verloren zoon op een persoonlijke wijze betekenis verleend. Aan hun stripverhalen en reflecties op de tweede onderzoekswEEK is af te lezen dat deze ontmoeting ook hun persoonlijk leven raakt.

4. Dialogische responsiviteit

Kenmerken van dialogische responsiviteit bij leerlingen in hun kennismaking met de een religieus verhaal zijn in hoofdstuk 2 als volgt benoemd:¹⁶⁷

1. het zich laten aanspreken door de (A)ander/ het andere
2. het anders zijn van de (A)ander/ het andere (h)erkennen
3. de eigen stem ontdekken in de ontmoeting met de (A) ander/ het andere.¹⁶⁸

De acht leerlingen blijken in staat te zijn op een eigen wijze een dialoog met belangrijke personages en situaties in een verhaal aan te gaan. Door het aangaan van een dialoog met een verhaal krijgen zij oog voor zowel het bijzondere als het anders zijn van verhaalfiguren, van situaties en van thema's in dat verhaal.¹⁶⁹

Bij de Esternovelle ontdekken de leerlingen zo tot hun verrassing dat Ester het lef heeft er voor uit te komen dat ze joods is.¹⁷⁰ De tweede hoofdpersoon Mordechai komt in hun verschillende expressies tevoorschijn als een personage dat een aanslag vrijdelt en die niet Ester van buiten het paleis ondersteunt

165 Idem.

166 Vgl. hoofdstuk 8.2, afbeelding 5-8.

167 Vgl. hoofdstuk 2.5.

168 Vgl. hoofdstuk 2.12.

169 Patroon 1 en 2 in overzicht 2 en patroon 1 en 8 in overzicht 4.

170 Po-W1-FE-ilec 1-4; WO-W1-FE-ilec 1-5.

om zichzelf en haar volk (inclusief Mordechai) te redden van de ondergang.¹⁷¹ Leerlingen bewonderen de rechte rug van Mordechai als hij niet buigt voor Haman, de grote tegenspeler. Een enkeling, bijvoorbeeld Abdel (de Polsstok) benoemt openlijk de religieuze beweegredenen die Mordechai aanzetten om niet te buigen. 'Hij zegt dat je alleen buigt voor God en niet voor een koning'.¹⁷² De religieuze socialisatie bij Abdel thuis speelt mogelijk een rol bij zijn sensitiviteit voor religieuze motieven. Elize (de Wonderboom) benoemt op vergelijkbare wijze een religieus motief in een meerstemmige dialoog tussen de leerkracht, de groep en het verhaal.¹⁷³ Als de leerlingen een rollenspel spelen, waarbij de rollen van Haman en Mordechai worden omgekeerd, komen zij met Haman als tegenspeler in gesprek. Met name als de leerkracht vraagt naar de emoties van de verschillende personages, wordt Haman getypeerd als 'beschaamd, misselijk en kwaad' en Mordechai als 'beschaamd, trots en vrolijk'.¹⁷⁴ Hiermee geven de leerlingen uitdrukking aan de verwarrende gevoelens die zich van beide personages meester hebben gemaakt op het keerpunt in het verhaal.

Deze leerlingen hebben een eigen verbinding met de centrale personages - Esther, Mordechai, Haman en Ahasveros in de Esternovelle en Jozef, zijn broers, zijn vader en de farao in de Jozefsaga - en met belangrijke thema's in beide verhaalcycli kunnen leggen dankzij de vele vormen waarin zij de beeldtaal van de verhalen hebben leren kennen en dankzij de vele vormen van dialoog en interactie met het religieuze verhaal die in beide onderzoeksweken gebruikt zijn. Waar in aansluiting op hun cognitieve en affectieve ontwikkeling, een 'goede dialoog' met een religieus verhaal, met medeleerlingen en met de leerkracht tot stand kwam, werd de kans op het verlenen van nieuwe betekenis of het ontdekken van mogelijke zin groter.

Betekenis en zin ontdekken door inventieve verbeelding en creatieve interpretatie

Betekenis en zin is door deze leerlingen ontdekt op die momenten waarop leerlingen zich uitgenodigd voelden om de wereld van het verhaal te verbinden met hun eigen leefwereld en met de grotere buitenwereld.¹⁷⁵ In hoofdstuk 3 heb ik 'betekenisverlening' gedefinieerd als: het verkrijgen van inzicht in de samenhang van een culturele of religieuze bron door het leren begrijpen van de beeldtaal van die bron. 'Zin ontdekken' heb ik omschreven als: het leggen van nieuwe verbindingen door leerlingen tussen een levensthema of levensbeschouwelijk thema in een bron en de eigen leef- en belevingswereld. Daarbij kan het zowel gaan om het ontdekken van alledaagse zin als om uiteindelijke zin.

171 Idem.

172 PO-W1-FE-ilec-4

173 WO-W1-Vi-dag 2-II-2.

174 Vgl. hoofdstuk 7.3.

175 Vgl. 9.6, de patronen 4, 5 en 6 in de overzichten 2 en 4.

Hoe meer de leerlingen zich verdiepten in een verhaal en in de thema's daarin, des te meer konden zij persoonlijk betekenis verlenen. Uit de reflecties op beide onderzoeksweken blijkt dat deze leerlingen - en dat geldt ook voor de grotere groep van leerlingen van groep 6 - betekenis hebben verleend aan beide verhalen.¹⁷⁶

De acht leerlingen hebben op veel verschillende manieren middels de opdrachten verbindingen gelegd tussen de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld c.q. de grotere wereld. In het bijzonder was dat te zien bij opdrachten waarbij de verhaalwereld direct raakte aan ervaringen in hun leefwereld en aan hun waarneming van en besef van de grotere wereld. Bij de Esternovelle ging het om drie thema's die nieuwe verbindingen tussen de drie werelden mogelijk maakten:

1. de beraamde aanslag op de koning ontdekt door Mordechai
2. het lef van koningin Ester om er voor uit te komen dat ze joods is in de confrontatie met haar man de koning en met tegenspeler Haman
3. de strijd van Mordechai en Ester tegen de wetten van Haman om de joden te verdelgen en de bevrijding van de joodse gemeenschap.

Het maken van een symbool als tegenwicht tegen de beraamde aanslag op koning Ahasveros bij leerlingen van de Polsstok of het maken en presenteren van een poster rond het Poerimfeest bij de leerlingen van de Wonderboom heeft de maatschappelijke relevantie van de Esternovelle voor deze leerlingen duidelijk gemaakt. Leerlingen van de Wonderboom vonden het niet moeilijk om andere kinderen over het Esterverhaal te vertellen als een bij-de-tijds verhaal. Het feestvieren als gevolg van de redding van de joodse gemeenschap werd op beide scholen als belangrijk ervaren; de beide groepen 6 hebben ook daadwerkelijk het feest gevierd.¹⁷⁷

Ook bij het Jozefverhaal waren drie thema's van belang voor het creëren van verbindingen tussen verhaalwereld, de leef- en belevingswereld en de grotere wereld.

1. het 'in de put zitten' en 'uit de put komen'.

Beide groepjes leerlingen hebben dit thema verkend; de leerlingen van de Wonderboom hebben aan den lijve ervaren wat het betekent als je een 'rotsituatie' verwoordt, die situatie deelt met medeleerlingen en dan tips krijgt om weer uit zo'n situatie te geraken.

2. het levensbeschouwelijk thema 'dromen.'

Beide groepjes hebben dit thema op diverse manieren onderzocht: door eigen dromen te verwoorden, te bespreken met elkaar en er feedback op te ontvangen;

176 PO-W1-RE-II-1-4; PO-W2-RJ-II-1-4; WO-W1-RE-II-1-4; WO-W2-RJ-II-1-5.

177 Patroon 1, 4, 5 en 6 uit overzicht 2.

door een dromenkrant te maken over zaken die de leerling aan het hart gaan en die hij graag zou willen veranderen (leerlingen Wonderboom); en door het met elkaar uitleggen van de dromen van personen als Jozef, de bakker en de schenker en de farao.

3. het thema ‘een ander buitensluiten’ en ‘de ander(en) insluiten.’ Van de betekenis van deze thematiek zijn alle leerlingen doordrongen geraakt gedurende de tweede onderzoekswEEK.

Deze leerlingen bleken in staat om in een interactieve en coöperatieve leeromgeving betekenis te verlenen en zin te ontdekken in hun dialoog met twee religieuze verhalen. Zij verkenden existentiële, sociale en levensbeschouwelijke thema's in de Esternovelle en de Jozefsaga en creëerden nieuwe verbindingen tussen de verhaalwereld en hun leef- en belevingswereld. Op een aantal momenten in hun verkenning van deze verhalen kwamen zij tot eigen interpretaties van een thema of een situatie en bleken zij in staat om een verhaalscène meerduidig te interpreteren.

Betekenis en zin ontdekken door dialogische responsiviteit en metaforische sensitiviteit

Op een aantal momenten in beide onderzoeksweken kwam het tot ‘goede dialoog’ tussen deze leerlingen en een religieus verhaal.¹⁷⁸ Een mooi voorbeeld vormen de brieven die leerlingen, door zich in te leven in het ene personage, aan een ander personages schreven. De leerlingen werden op deze manier uitgenodigd om zich in te leven in personages, zich voor een deel met hen te identificeren en zo bij de (mogelijke) drijfveren, idealen en emoties van die personages te komen. Daardoor ontstonden er inblikjes in de wereld van de leerling die zich inleefde in de mogelijke binnenwereld van een personage, bijvoorbeeld van Mordechai die van buiten het paleis een advies wilde geven aan koningin Ester binnen het paleis.¹⁷⁹

Ook in de uitgeschreven scènes van de improvisaties (dramatische werkwijzen) zijn voorbeelden te vinden waarin door dialoog het anders zijn van een verhaalpersonage werd onderkend.¹⁸⁰ Waar de wisselwerking tussen leerlingen en verhaal op gang kwam, ontstond met regelmaat een levendige dialoog waarbij zowel het verhaal als de leerling zichtbaar bleven. Het sterkst werd dat zichtbaar op momenten dat de leerkrachten de leerlingen uitdaagden om vragen te bedenken aan personages in een verhaal. Het gebeurde ook wanneer leerlingen, na een interactieve vertelling of na het zien van (een scène uit) de animatiefilm, werden uitgedaagd om in woord, beeld of spel een respons op de scène te

178 Vgl. hoofdstuk 2.6.

179 Vgl. hoofdstuk 7.3.

180 Vgl. hoofdstuk 7.3. en hoofdstuk 8.3.

geven. Een ander voorbeeld van ‘goede dialoog’ tussen leerlingen is het moment waarop leerlingen op de Polsstok met elkaar overlegden welke vragen zij aan een personage als Mordechai zouden stellen. Abdel geeft in zijn reflectie op die week terug, dat hij van dit samen overleggen veel geleerd heeft, omdat hij zo tot andere vragen kwam dan de vragen die hij zelf gesteld zou hebben.¹⁸¹ Op het videofilmje van die dag is zichtbaar hoe intensief dat overleg werd gevoerd.¹⁸² Een van de meest verrassende uitkomsten van het narratief ontwikkelingsgerichte onderzoek in beide onderzoeksweken was het op gang komen van een dialoog tussen de vier betrokken leerlingen, hun expressies en de onderzoeker. Deze dialoog vond plaats in een ‘speelruimte’ aan het einde van iedere onderzoekswEEK.¹⁸³ In die speelruimte ontmoetten de drie werelden elkaar. Dit leidde bij leerlingen soms tot meer inzicht in de eigen belevingswereld, soms tot meer kennis over de buitenwereld en soms tot meer inzicht in een levensthema of levensbeschouwelijk thema in een religieus verhaal. De interactie en dialoog tussen leerlingen en het religieus verhaal en hun groeiende vertrouwdheid met de beeldtaal van dat verhaal, maakte deze dialogen voor alle betrokkenen spannend. Op enkele momenten in deze gesprekken was bij deze leerlingen een openheid waarneembaar voor ‘het onzegbare’/‘ultiem waardevolle’/‘transcendente’, zoals zij dat zagen in het handelen en spreken van personages, in een situatie of in een levensbeschouwelijk thema dat aan de orde was.¹⁸⁴

9.8 Verhalend portret van vier leerlingen van de Polsstok

Inleiding op de portretten

In de laatste twee paragrafen van dit hoofdstuk schets ik een verhalend portret van vier leerlingen van beide basisscholen. Ik doe dit op basis van de gevonden karakteristieken en patronen en op basis van de verheldering vanuit de kenmerken van de vier concepten zoals beschreven in de bovenstaande zeven paragrafen. Daarbij wil ik zowel recht doen aan de individuele kwaliteiten van elk van de vier leerlingen op beide scholen in het interpreteren van religieuze verhalen als aan hun kwaliteiten om in samenwerkingen samenspraak met elkaar tot eigen interpretaties van deze verhalen te komen. Het gaat om een ‘verhalend’ portret, omdat in een narratieve structuur recht wordt gedaan aan de eigen creaties en interpretaties van deze leerlingen.¹⁸⁵ In paragraaf 9.1 stelde ik dat deze verhalende portretten de uitmonding zijn van de twee meervoudige gevalsstudies. Deze kwalitatieve

181 PO-W2-RE-ll-4 en PO-W2-Po-rlez-4.

182 PO-W2-Vi-E, dag 1-ll-3 en 4.

183 PO-W1-FE-ilec-1-4; WO-W1-FE-ilec-1-4; PO-W2-FJ-ilec-1-4; WO-W2-FJ-ilec-1-5.

184 Heschel, 1951/2011, 1955/2005 en 1965/1992; Tillich, 1987; Fishbane, 1998; Pruyser, 1982; Alma & Smaling, 2010.

185 Vgl. hoofdstuk 1.7 en hoofdstuk 4.3.

methode binnen de interpretatieve onderzoekstraditie heeft mij als onderzoeker in staat gesteld om de karakteristieken en patronen in de interpretaties van de eigen creaties van leerlingen te onderkennen en te beschrijven. De gevalsstudie maakt het ook mogelijk een onderzoek naar basisschoolleerlingen die betekenis en zin ontdekken in hun interactie/dialog met en interpretatie van religieuze verhalen concreet vorm te geven. Met de verhalende portretten wil ik laten zien op welke manier deze acht leerlingen betekenis verleenend hebben aan beide religieuze verhalen en welke zin zij ontdekt hebben in relatie tot hun eigen leef- en belevingswereld en tot de grotere wereld.

Portret van vier leerlingen van de Polsstok

Bij de vier leerlingen op de Polsstok gaat het om de duo's Frida & Hannah en Rachman & Abdel. Het verbindingssteken tussen hun namen drukt uit dat zij gedurende het gehele traject in 2009 en 2010 hebben samengewerkt als schoudermaatje en als twee duo's in een tafelgroepje.¹⁸⁶ Door de coöperatieve en interactieve opzet van de onderzoeksweken hebben de duo's de twee religieuze verhalen beter leren kennen. Ook hebben zij elkaar, zichzelf en de buitenwereld beter leren kennen door individuele en gezamenlijke exploraties van existentiële en levensbeschouwelijke thema's in deze religieuze verhalen.

In dit verhalend portret breng ik zowel het individueel-bijzondere van elk van deze leerlingen tot expressie in zijn/haar creatieve interpretaties van de twee religieuze verhalen, als ook de meerwaarde van de samenwerking en samenspraak in het interpretatieproces.

Ik concentreer me in de beschrijving van dit proces op drie zaken:

- a) Het verlenen en ontdekken van betekenis door deze leerlingen, individueel en samen, in hun interpretatie van het handelen en spreken van personages en in hun interpretatie van situaties en thema's in de religieuze verhalen
- b) Het ontdekken van zin in hun exploratie van existentiële en levensbeschouwelijke thema's in een religieus verhaal en de verbinding van deze thema's met hun eigen leef- en belevingswereld en met de grotere wereld
- c) De doorwerking van vormen van 'goede dialoog' van deze leerlingen met elkaar en met deze verhalen en de verandering die deze dialoog teweeg brengt op hun kijk op de wereld, op zichzelf en op het verhaal

Betekenis verlenen en ontdekken door creatieve interpretatie

De twee jongens Abdel & Rachman hebben in eerste instantie oog voor andere personages in de Esternovelle dan de twee meisjes Frida & Hannah. De jongens

186 Beide termen komen uit een benadering van coöperatief leren. Vgl. Kagan, 2004.

letten vooral op koning Ahasveros, op het niet buigen van Mordechai voor Haman en op het handelen van Haman en de gevolgen van dat handelen. Rachman laat daarbij op verschillende momenten in de onderzoeksweken zien over een levendige verbeelding te beschikken die hem tot creatieve interpretaties van het handelen van de hoofdfiguren (Ahasveros, Mordechai en Ester) brengt. Abdels verbeelding werkt anders. Hij heeft op basis van zijn islamitische opvoeding oog voor de religieuze motieven die Mordechai ertoe bewegen om niet te buigen voor Haman; hij is minder positief over het handelen van koning Ahasveros dan Rachman en hij ziet Haman scherper als de grote tegenstander van Ester en haar volk.¹⁸⁷

De twee meisjes, Frida & Hannah, hebben oog voor de vrouwelijke hoofdpersonen. Zo kiest Frida voor koningin Ester, die zij met blonde haren afbeeldt en tekent als een jong en verlegen meisje met een groot hart en een gele ster. Hannah kiest voor koningin Vasti die zich verzet tegen het bevel van koning Ahasveros om naakt voor alle verzamelde bestuurders uit het rijk te dansen. Beiden hebben een goed oog voor het anders zijn van koningin Ester en samen komen zij tot de ontdekking dat Ester heel dapper was. Zij had immers als jonge koningin het lef om tegenover de machtige koning en zijn eerste minister Haman er voor uit te komen, dat ze joods was. Frida is oprecht blij dat het verhaal goed afloopt; zij deelt met haar schoudermaatje Hannah de verbazing dat Ester de moed heeft om haar volk te willen redden.¹⁸⁸

De samenwerking tussen deze twee duo's is verschillend, maar komt bij beide duo's allengs op gang. De meisjes lijken gemakkelijker samen aan het werk te gaan dan de jongens.¹⁸⁹ De samenwerking verloopt in de tweede onderzoekswEEK soepeler, omdat de leerlingen dan al meer gewend zijn aan het werken in tafelgroepjes en schoudermaatjes bij levensbeschouwelijk leren. In het bedenken van vragen over een personage, in het schrijven van een brief aan een personage of door het voorbereiden van een rollenspel, ontdekken ze eigen creatieve kwaliteiten en komen ze tot nieuwe inzichten in het verhaal en tot betekenisverlening aan het verhaal.

Een brief of een dagboek zijn geëigende literaire vormen voor leerlingen om zich te kunnen verplaatsen in de wereld van een verhaalfiguur en om via perspectiefwisseling betekenis te verlenen aan diens handelen en spreken. Zo ontdekken de leerlingen van de Polsstok door het schrijven van een bladzijde uit het dagboek van Ester, wat er mogelijk in haar omgaat, op het moment waarop bekend wordt dat de aanslag op de koning ontdekt wordt en de mannen zijn opgepakt. Frida & Hannah schrijven: 'Ik voel me niet zo goed. Ik heb het

187 Vgl. hoofdstuk 9.2 en hoofdstuk 7.

188 PO-W1-PE-rlez- 1 en 2 en hoofdstuk 7.5.2.

189 PO-W1-O-co-ll-1-4.

gevoel dat ik iets moet doen. Ik moet Mordechai verrassen.¹⁹⁰ De jongens in het groepje, Rachman & Abdel, geven in een brief als leerling advies aan Mordechai en leven zich in dit personage in, wanneer hij Ester een brandbrief stuurt. Het blijkt dat zij zich alle vier goed kunnen inleven in de specifieke situatie binnen en buiten het paleis. Niet alleen het leven van Ester staat op het spel, zo ontdekken zij, maar dat van haar gehele volk.

Een voorbeeld om dit te illustreren: Rachman & Abdel leven zich in in Mordechai. 'Als de koning vermoord wordt, kan er een veel slechtere koning komen. Die kan misschien wel heel gemeen zijn.'¹⁹¹ In een brief aan Mordechai geven ze hem advies hoe te handelen: 'U kunt het beste contact zoeken met Ester.....stuur hen weg, want zij willen u doden en dan moet hij u wel geloven, want u bent bovendien de oom van Ester'.¹⁹²

In het niet buigen van Mordechai voor Haman herkennen drie van de vier leerlingen religieuze motieven.¹⁹³ Er is algehele bewondering voor de morele vasthoudendheid van Mordechai. In de rollenspelen die deze leerlingen spelen komt deze standvastigheid van Mordechai goed uit de verf.

In hun zoektocht naar betekenis en zin in de Jozefsaga komen de vier leerlingen van de Polsstok ook tot individuele en gezamenlijke interpretaties. Het verschil tussen hun interpretaties is hier niet genderspecifiek. Jozef is in de ogen van deze leerlingen een figuur in witte kleren, met een lichtbruine huid en zwarte krullen. Hij is een goed mens. Het is in de ogen van Abdel en Hannah een bijzondere actie van Jozef dat hij zijn broers 'terugpakte' toen die uit jaloezie hem als slaaf naar Egypte verkochten. Rachman benadrukt daarbij dat Jozef 'dromen uitleggen' als specialiteit heeft en Frida schat hem in als een wat ouder persoon. Zij vindt Jozef 'soms gemeen, soms lief'.¹⁹⁴ De vier leerlingen komen tot dit wat ambigue beeld van Jozef door met hem mee te leven vanaf het moment dat hij in de put wordt gegooid tot het moment dat hij onderkoning van Egypte wordt en in die gestalte en functie zijn broers weer ontmoet.

De broers in de Jozefsaga worden door de leerlingen van de Polsstok op twee manieren geschetst. Enerzijds als de jaloerse broers, die Jozef samen in een put gooien en hem als slaaf verkopen. Dat gedeelte van het verhaal wordt in de reflexieve strips van de leerlingen duidelijk uitgebeeld. In hun ogen staan de broers als één blok tegenover Jozef. De enige die meer nuance aanbrengt is Rachman. Die maakt Benjamin zichtbaar als broer van dezelfde moeder, Rachel; Benjamin heeft in zijn ogen ook te lijden onder de verwennerij van

190 Vgl. hoofdstuk 7.3.6.

191 Vgl. hoofdstuk 7.3.5.

192 Vgl. hoofdstuk 7.3.6.

193 PO-W1-FE 1-4 en Po-PE-rlez-1-4.

194 WO-W2-RJ-II 1-4.

vader Jacob en de jaloezie van de tien andere broers.¹⁹⁵ Anderzijds worden de broers geschetst als Israëlitische mannen die in tijden van hongersnood naar Egypte komen om daar koren te kopen. Hun broer Jozef, intussen onderkoning geworden, herkennen ze niet in zijn Egyptische kledij. Jozef test zijn broers om te bezien of ze in de tussenliggende jaren geleerd hebben om anders met elkaar om te gaan. In hun uitspraken besteden de leerlingen van de Polsstok hier niet zoveel aandacht aan. Rachman laat in zijn tekening iets zien van het bijzondere in de uiteindelijke ontmoeting van Jozef en zijn broers.¹⁹⁶

De vader van Jozef en de andere broers komt vooral in het begin van het verhaal in beeld wanneer Jozef de mooie jas krijgt en aan het einde als Jozef en zijn vader elkaar na zoveel jaar weer treffen. De tekeningen over die laatste ontmoeting laten bij drie van de vier leerlingen zien dat zij dit een hoogtepunt in het verhaal vinden. Vader Jacob die dacht dat zijn zoon dood was en die hem nu in levende lijve en in geheel andere gestalte weer ontmoet, dat heeft de leerlingen geraakt. Hannah benoemt dit gegeven ook in het eindgesprek: 'Toen Jacob zijn geliefde zoon weer terug had gezien. Zijn broers staan daar achter'. De broers zijn getuige van die ontroerende ontmoeting.¹⁹⁷ Abdel laat in zijn tekening van de ontmoeting tussen Jozef en zijn vader zien, hoe schoonheid en ontroering samen kunnen gaan. 'Het laatste stukje vond ik heel mooi.....maar ook een beetje triest.'¹⁹⁸

Zin ontdekken door exploratie van existentiële en levensbeschouwelijke thema's

De vier leerlingen van de Polsstok ontdekken en geven zin door existentiële en levensbeschouwelijke thema's in de verhaalwereld te verbinden met hun eigen leef- en belevingswereld en de grotere wereld om hen heen. Ik laat aan de hand van een viertal thema's zien welke mogelijke zin zij daarin ontdekt hebben voor hun oriëntatie in de eigen leefwereld. Ook hier zijn individuele verschillen tussen de leerlingen waar te nemen.

'Aanslag.' De aanslag, beraamd op koning Ahasveros en ontdekt door Mordechai, heeft deze leerlingen op meerdere manieren bezig gehouden. In relatie tot Mordechai vragen de leerlingen zich af of Mordechai hier levend uit zal komen of dat hij het slachtoffer zal worden van de koning of van het samenspannen van de 'ritmeester en de rentmeester'.¹⁹⁹ Het thema van de aanslag raakt de leerlingen van de Polsstok ook persoonlijk. Het refereert aan recente aanslagen in hun woonomgeving. Dat maakt dit thema voor hen tot een dichtbij- thema. Die externe gebeurtenis had een emotionele impact op de onderlinge gesprekken over het verhaalthema.

195 Vgl. hoofdstuk 8.2, afbeelding 4.

196 Vgl. hoofdstuk 8.2, afbeelding 5.

197 WO-W2-RJ- ll-2 ll-1 en ll-4.

198 Vgl. hoofdstuk 9.4 onder 'levensbeschouwelijke en transcendentie momenten'.

199 Utdrukking uit de vertaling in de Kinderbijbel van Karel Eijkman.

‘*Jaloezie.*’ De leerlingen hebben het thema jaloezie als levensthema grondig geëxploreerd. Niet alleen in hun persoonlijke belevingswereld maar ook als verhaalthema in de scène waarin Jozef een nieuwe jas krijgt van zijn vader en hij zijn broers zijn twee dromen vertelt waarin hij in het middelpunt staat. Rachman spreekt zich duidelijk uit over de jaloezie van de broers ten opzichte van Jozef. In zijn ogen wordt Jozef buitengesloten door zijn broers, omdat hij voorgetrokken wordt door zijn vader.²⁰⁰ De vier leerlingen vinden jaloezie een menselijk thema, dat bij iedereen voorkomt. Het is heftig en tegelijkertijd kun je leren om ermee om te gaan, zoals te zien is in de tekeningen en teksten van de overige drie leerlingen zien. In hun reflexieve associaties op de week geven zij terug dat het thema jaloezie en het weer ‘goed maken’ hen raakt en bezig houdt.²⁰¹ Het thema ‘uitsluiten’ door jaloezie en weer ‘insluiten’ door verzoening is door deze leerlingen ook onderkend.

‘*Dromen.*’ Dromen zijn voor deze leerlingen tegelijkertijd gewoon en heftig. Ze lijken een beetje te schrikken van hun eigen dromen die ze hebben opgeschreven en worden soms door hun schoudermaatje geholpen om hun eigen droom te interpreteren en het heftige daarin een plek te geven.²⁰² De leerkracht heeft hen daarbij ook geholpen door het spreken over hun droom in een veilige setting te laten plaatsvinden. De dromen van de personen: Jozef, de bakker, de schenker en de farao, vinden ze niet vreemd, omdat het verschijnsel dromen voor hen niet vreemd is. De leerlingen hebben geen moeite de dromen van Jozef en van de farao uit te leggen. De dromen van de bakker en de schenker vinden zij moeilijker. Daarin vinden zij Jozef wel bijzonder. Dat blijkt uit de wijze waarop zij in hun stripverhaal de droomuitleg van de bakker en de schenker door Jozef in woord en beeld hebben weergegeven. Bij de interpretatie van de dromen van de farao komen ze aardig in de buurt van de uitleg door Jozef, maar ze geven ook enkele eigen interpretaties.²⁰³

‘*In de put zitten.*’ Het levensthema ‘in de put zitten’ hebben de leerlingen zowel letterlijk als symbolisch kunnen verstaan. Het symbolische ontdekken ze spontaan op het moment waarop Jozef in het verhaal letterlijk in de put wordt gegooid. Bij het maken van het woordweb door de leerkracht blijkt dat zij moeiteloos de metaforische werking van deze uitdrukking kunnen vatten, evenals het tegendeel: ‘op de berg zitten.’ De leerkracht vertelt een persoonlijk voorbeeld om de spanning tussen beide polen goed weer te geven.²⁰⁴ Abdel vertelt daarna een uitgebreid en actueel voorbeeld van ‘in de put zitten’ en ‘op de berg staan’ (over de hoeveelheid van zijn taken thuis en dat hij daar niet mee

200 Vgl. hoofdstuk 8.3.1.

201 PO-W2-RJ-II 1, 2 en 4.

202 Vgl. hoofdstuk 8.3.2.

203 Vgl. hoofdstuk 9.4. onder ‘levensbeschouwelijk thema dromen’.

204 PO-W2-Vi-J dag 2.

klaar kwam).²⁰⁵ Rachman onderkent meerdere gevoelens bij Jozef in de put. Hij benadrukt de eenzaamheid van het personage en zijn gevoel van buitengesloten zijn.²⁰⁶ Hannah laat in haar stripverhaal ook goed deze dubbele emotie zien in haar beleving van Jozef in de put: ‘Ik ben bang en teleurgesteld.’²⁰⁷

Een andere kijk op het verhaal, de wereld en zichzelf door ‘goede dialoog’

Dit viertal verwerft, via meerdere vormen van interactie en dialoog met het verhaal, een andere kijk op het verhaal, op de wereld en zichzelf. Het bleek in de onderzoeksweken mogelijk om een dialoog met een verhaal aan te gaan door de inrichting van een interactieve en creatieve leeromgeving. Mordechai is voor deze vier leerlingen een verrassende figuur geworden, mede door de vragen die zij bedachten om aan hem te stellen. Hun nieuwsgierigheid naar dit personage werd gewekt door het verhaal van de aanslag op koning Ahasveros die door Mordechai ontdekt werd. De animatiefilm versterkte die nieuwsgierigheid. ‘Wat zal Mordechai doen’ was één van de vragen die Rachman & Abdel konden bedenken toen ze hoorden dat Mordechai een gesprek tussen de ‘ritmeester en de rentmeester’ afluisterde. Een andere vraag van hen luidde: ‘Zal Mordechai door de koning of door deze twee mannen worden vermoord?’²⁰⁸ Frida & Hannah willen dat Mordechai contact opneemt met Ester via de telefoon, ‘en als dat niet lukt gooi dan steentjes op het raam.’²⁰⁹ Met deze uitspraken wordt zichtbaar dat een dialoog aangaan met personages in een verhaal mogelijk is, dat een dergelijke dialoog de verbeelding van deze leerlingen activeert en een verbinding laat ontstaan tussen de verhaalwereld en hun leefwereld.

Op de derde dag van de tweede onderzoekswEEK vraagt de leerkracht aan de leerlingen wat een gevangenis is. Volgens de leerlingen is het een soort kooi, een hok met een klein beetje licht. Je voelt je bang, eenzaam en je mist je familie. Rachman vertelt dan: “Ik heb een boek gelezen ‘Snuf de hond’. En daarin wordt verteld dat een gevangenis een laag gebouw is met aan de linkerkant een heleboel deuren en aan de rechterkant een heleboel deuren en aan het einde van de gang een luik, een trap en een deur...”²¹⁰ De voorstelling van een gevangenis, die zij zo samen opbouwden, had een positief effect op hun inleving in de rol van Jozef die in de gevangenis werkte. Ze onderkennen daardoor ook de verbinding met het begin van het verhaal toen hij ‘in de put’ werd gegooid.

Door de vele interacties met personages en situaties in de Esternovelle konden deze leerlingen soms tot ‘goede dialoog’ komen waardoor zij het anderszijn

205 PO-W2-Vi-J dag 2.

206 Vgl. hoofdstuk 9.4 onder ‘levensthema jaloezie.’

207 PO-W2-PJ-rljz-2.

208 Vgl. hoofdstuk 7.3.

209 Vgl. hoofdstuk 7.3.

210 PO-W2-Vi-J dag 3

van een personage, situatie of thema konden ontdekken. Het handelen van personages kwam soms in een nieuw licht te staan (Mordechai, Jozef) en de horizon van deze leerlingen van 9 à 10 jaar werd verruimd door de gelegde verbindingen met hun leef- en belevingswereld.

De vier leerlingen van de Polsstok vonden het allemaal rechtvaardig dat Haman, de tegenspeler uit de Esternovelle, gestraft werd. Het fascineerde hen dat er al vroeg in het verhaal door Haman zo'n grote galg werd opgericht voor Mordechai en dat Haman daar, na de grote ontknoping in de novelle, zelf aan opgehangen werd.²¹¹ Rachman & Abdel hebben zich echt kunnen inleven in gevoelens en gedachten van Haman. Deze komen treffend tot leven in een dramatische scène die deze leerlingen schetsen tussen Haman, zijn dienaren en Mordechai.²¹² Haman schreeuwt in die scène dat hij dienaren die hem een opschepper noemen, zal onthoofden. Anders dan in de novelle wordt gesuggereerd, buigen de mensen in de tekst van de leerlingen voor Haman en roepen ze ondertussen 'Boe, boe, boe, weg met Haman.' Mordechai roept dan: 'Aanvallen', mensen gooien een mes naar Haman en 'Een kind van 8 jaar zegt: "ik maak je dood", en dat lukte en er was vrede.'²¹³ In de interactie tussen Haman en de omstanders creëren deze leerlingen een nieuw personage waar zij zich als kind ook mee kunnen identificeren.

9.9 Verhalend portret van vier leerlingen van de Wonderboom

De introductie bij het verhalend portret van het viertal van de Polsstok, geldt onverkort voor het kwartet van de Wonderboom. In dit verhalend portret belicht ik ook enkele andere thema's, vanwege de enigszins andere opzet van het draaiboek op de Wonderboom.²¹⁴

De vier leerlingen van de Wonderboom, Foka & Elize en Michiel & Joram hebben in beide onderzoeksweken als schoudermaatjes en als tafelgroepje samengewerkt. Ze hebben meerdere dingen ontdekt over beide verhalen, over zichzelf en over de wereld waarin zij nu leven. Ook bij hen zijn individuele verschillen waar te nemen, zowel ten aanzien van de activering van hun verbeeldingskracht als ook in hun vermogen zelf betekenis te verlenen en zin te ontdekken in de interactie met beide verhalen en in het aangaan van een 'goede dialoog' rond deze verhalen. De leerlingen Foka en Michiel vielen op door het inventief vermogen van hun verbeeldingskracht. Ook hun creatieve interpretaties waren opmerkelijk. De

211 PO-W1- FE-ilec-4; voor de overigen PO=W1-FE-ilec 1-3 en WO-RE-II 1-4.

212 Vgl. hoofdstuk 7.3.

213 Idem.

214 Vergelijk het draaiboek voor de Polsstok in onderzoekswEEK 2 met dat van de Wonderboom. Vgl. hoofdstuk 6.3.

samenwerking tussen de meisjes (Foka & Elize) verliep gemakkelijker dan de samenwerking tussen de beide jongens (Michiel & Joram respectievelijk Michiel & Bram aan het einde van de tweede onderzoekswEEK).²¹⁵

Betekenis verlenen en ontdekken door creatieve interpretatie

De leerlingen van de Wonderboom geven verschillende antwoorden op de vraag wat zij zouden doen als zij in de schoenen van Mordechai zouden staan, op het moment waarop hij hoorde dat koning Ahasveros gedood zou kunnen worden. Elize: 'Ik zou het de koning vertellen en hen ontslaan.' Joram: 'Het tegen de koning zeggen en hen de doodstraf geven.' Michiel: 'Een paleis heeft een voor- en een achterkant. Ik zou aan de achterkant naar binnengaan, het aan de koning vertellen en de politie bellen.'²¹⁶ In deze antwoorden wordt zichtbaar dat de leerlingen verschillend denken over de zwaarte van de straf. Ook is hier zichtbaar hoe de inventieve verbeelding van Michiel leidt tot een duidelijke voorstelling van zaken.

Het keerpunt in de Esternovelle is het moment waarop de rollen worden omgedraaid: niet Mordechai loopt voor het koninklijk paard uit, terwijl Haman erop zit, maar Mordechai zit te paard en Haman loopt voorop.²¹⁷ Dat heeft ook op de Wonderboom tot verrassing en hilariteit geleid bij de leerlingen.²¹⁸ Deze emotiegeladen omdraaiing in het verhaal hebben deze leerlingen weergegeven in hun schilderijen van de 'optocht'.²¹⁹ Daarbij hebben ze consequent Mordechai groter afgebeeld dan Haman. Joram schildert Haman als een monster op pootjes. Bij Elize kijkt Mordechai de kijker aan en bij Foka lijkt het gebeuren nog niet tot beide personages te zijn doorgedrongen.

In de week rond de Jozefsaga hebben de vier leerlingen zich een beeld van Jozef gevormd dat beïnvloed is door diens handelen in de verschillende episodes in de saga. De eerste indruk van de Jozeffiguur komt tot stand als de leerlingen zijn gekleurde jas maken. Daarmee portretteren ze de jonge Jozef als iemand die gezien mag worden. Ze hebben oog voor deze bijzondere figuur. Wanneer Jozef door jaloezie van zijn broers in de put belandt, identificeren deze leerlingen zich sterk met hem. Ze onderkennen zijn verdriet, teleurstelling en eenzaamheid. De diepste indruk van deze held is ontstaat door de episode, jaren later, waar hij zich als onderkoning van Egypte opnieuw kenbaar maakt aan zijn broers, die hem hadden verkocht.²²⁰ Voor Michiel is het echt een verrassing dat Jozef zich zo moedig en zelfbewust liet zien in Egypte. Voor Foka is het geheel nieuw dat

215 WO-W1-Oo-ll-1-4; WO-W2-Oo-ll-1-5.

216 WO-W1-Vi-E dag 2. Vgl. WO-W1-Oo- dag 2.

217 Vgl. hoofdstuk 7.7.

218 WO-W1-Vi-E-dag 3 en hoofdstuk 7.4.

219 Vgl. hoofdstuk 7.2, afbeeldingen 8-11.

220 WO-W2-RJ-ll 1, 2 en 3.

hij onderkoning wordt. Voor Elize ook, maar, zo voegt zij eraan toe, ook 'dat hij zijn broers strafte.'²²¹ Voor Joram is het meest bijzondere aan Jozef dat hij dromen kon uitleggen.

De broers van Jozef verschijnen voor deze vier leerlingen in twee gedaanten. Als de jaloerse broers die Jozef een lesje willen leren. Maar er is begrip voor hun gevoelens. Michiel: 'Ze voelen zich niet zo vrij, ze voelen zich treurig omdat ze niets krijgen.'²²² Jozef dacht volgens Michiel 'dat hij de beste was.' Zijn broers zijn boos en jaloers.²²³ Er klinkt veel instemming, als de leerkracht op de tweede dag vraagt of de leerlingen vinden, dat Jozef een lesje geleerd moet worden. De andere gedaante waarin de broers in de verbeelding van de leerlingen verschijnen is het op moment dat zij door vader Jacob gevraagd worden naar Egypte te gaan, omdat er hongersnood in Kanaän heerst. Ze hebben toen goed gezorgd voor elkaar en voor Benjamin, de jongste broer van Jozef.

Vader Jacob verschijnt uitgebreid in het stripverhaal van Foka.²²⁴ In het eerste plaatje zegt Jozef dat hij meer van Rachel houdt. In het tweede zegt hij bij het sterven van Rachel. 'Met Rachel kreeg ik mijn liefste zoon.' En bij het derde plaatje draagt Jozef de jas die hij van Jacob kreeg en zegt hij: 'Bedankt pa.' Elize toont in haar stripverhaal Jacob aan tafel die Benjamin berispelend toespreekt, terwijl Jozef denkt: 'Ik heb macht.'²²⁵ De twee jongens reppen niet over vader Jacob. Dat doen zij pas aan het einde van het verhaal. De leerlingen onderkennen dat Jacob tien broers naar Egypte stuurt (Benjamin niet) om koren te kopen. Jacob komt weer in beeld, als slechts negen zonen terugkeren na de eerste reis. Jacob schrikt hevig. Bij de tweede reis gaat Benjamin mee. Jozef vraagt hen hoe het met hun vader is. Benjamin krijgt de beker in zijn zak met graan en moet straf ontvangen. De leerkracht vraagt wat de leerlingen in zo'n situatie zouden doen. Foka: 'Ik zou voor Benjamin in de plaats gaan...omdat er anders geen kind meer is van Jacobs tweede vrouw...en dan is de belofte verbroken aan hun vader.'²²⁶

Zin ontdekken door exploratie van existentiële en levensbeschouwelijke thema's

Het valt in diverse uitingen van deze vier leerlingen op dat zij in de exploratie van levensthema's als 'jaloezie' en 'in de put zitten' en bij levensbeschouwelijk thema's als 'lef hebben' en 'verzoenen' verschillende emoties kunnen onderscheiden, zowel bij personages in hun handelen en spreken als bij zichzelf en hun medeleerlingen. Bij het personage Jozef die 'in de put zit', onderscheiden ze

221 WO-W2-RJ-II-2.

222 WO-W2-Vi-J dag 1-II-3.

223 Idem, dag 2.

224 WO-W2-Po-rljz-1.

225 WO-W2-Po-rljz-2.

226 Vgl. hoofdstuk 7.6, interactie 5.

tussen ‘boos’ en ‘verdrietig’ en bij een antiheld als Haman in de Esternovelle kunnen zij onderscheid maken tussen ‘teleurgesteld’ en ‘kwaad’ op het moment waarop hij te horen krijgt dat niet Mordechai, maar hijzelf voor het paard van de koning uit moet lopen. Ik belicht in dit portret vier thema’s aan de hand waarvan leerlingen zin ontdekken in relatie tot zichzelf en de wereld om hen heen.

Lef hebben. Deze leerlingen van de Wonderboom hebben vanuit het personage Ester een brief aan Mordechai geschreven. Een brief is een geschikt hulpmiddel om een dialoog met een personage op gang te brengen. In hoofdstuk 7 zijn drie brieven opgenomen.²²⁷ In de brief van Michiel en Linda valt op dat Ester tegen Mordechai zegt ‘dat ze het er niet mee eens is’ en ook ‘dat zij joods is.’ Ze denkt dat de koning alle Joden vrij zal laten omdat hij veel van haar houdt. Foka & Elize zijn het met het eerste argument van Michiel en Linda eens, maar niet met het tweede, want dat werkt volgens hen contraproductief: ‘Maar ik ga niet zeggen dat ik joods ben!’ Foka & Elize denken ook dat de koning zijn vrouw wel zal geloven.²²⁸ De leerlingen beoordelen het als bijzonder en als waardevol om samen te overleggen over een brief aan een personage en om deze brief te schrijven.

Jaloezie. De leerlingen van de Wonderboom worden uitgenodigd via vragenkaartjes situaties van jaloezie uit hun leven te verwoorden en met elkaar te bespreken. Elize herkent het thema jaloezie heel goed. Zij vertelt dat ze heel jaloers was op andere kinderen die een hond hadden. In haar stripverhaal werkt ze dit uit.²²⁹ Op de vraag van de leerkracht of je er iets aan kunt doen als je jaloers bent, antwoordt zij: ‘Je kunt gaan spelen met een andere hond of samen een hond van een ander uitlaten.’²³⁰ Ook Foka vindt dat het thema jaloezie herkenbaar is in onze wereld: ‘Mensen zijn vaak jaloers en daar komt soms ruzie van.’²³¹ Michiel & Joram maken de jaloezie van de broers zichtbaar in hun strip. Michiel tekent bij dag 1 Jozef in zijn nieuwe jas terwijl deze zegt: ‘Ik heb vannacht gedroomd.’ Daarachter staat één van de broers met zijn mondhoeken naar omlaag die zegt: ‘Ik niet’.²³² Joram tekent Jozef in zijn nieuwe outfit terwijl hij zegt: ‘Ik heb een nieuwe jas en jullie niet’. Op het tweede plaatje staat het huis, twee dadelpalmen, een meertje en de groep broers bij elkaar. Zij zeggen: ‘ik wil ook zo’n jas.’²³³

227 Vgl. hoofdstuk 7.3.

228 Idem.

229 WO-W2-Vi-J-dag.

230 Idem.

231 WO-W2-RJ-II-1.

232 WO-W2-Po-rljz-II-3.

233 WO-W2-Po-rljz-II-4.

'In de put zitten'. "In de put zitten' is een spreekwoord", zegt de leerkracht. "Wat betekent dat?" Er komen allerlei antwoorden en verhalen los. Michiel vertelt dan het verhaal dat hij zijn broertje en zijn vader kwijt was. Toen ging hij naar school en hoorde hij van Joram dat zijn broertje aan het roepen was: "Michiel, Michiel, Michiel." Het in de put gooien en verkopen van Jozef als slaaf heeft de gemoederen van deze leerlingen beziggehouden. Ze hebben uiteenlopende gevoelens van 'Jozef in de put' verwoord en ze hebben die gevoelens gespiegeld met hun eigen gevoelens bij 'in de put'-situaties. Michiel vindt het schrijven van een brief over iets waarover je in de put zat spannend 'omdat je dan gevoelens moet delen'. Terugkijkend op dat gebeuren, merkt hij op dat je er eigenlijk niet bang voor hoeft te zijn. Joram is geraakt door de daad van de broers in hun besluit om Jozef in de put te gooien.²³⁴

'Verzoening'. De ontmoeting van Jozef met zijn vader, en daarna met zijn broers aan het einde van de saga, riep veel op bij de leerlingen. Bij de ontmoeting tussen de vader en de verloren gewaande zoon speelde in hun beleving vooral ontroering en genegenheid een rol en in de ontmoeting met de broers vooral het inzicht dat Jozef zijn broers kon vergeven, omdat ze nu daadwerkelijk anders omgingen met elkaar en met hun jongste broer Benjamin. Omdat zijn broers nu voor Benjamin wilden instaan, kon Jozef hen opnieuw vertrouwen schenken.

Een andere kijk op het verhaal, de wereld en zichzelf door 'goede dialoog'

De leerlingen van de Wonderboom krijgen door de onderscheiden vormen van 'goede dialoog' oog en oor voor wat de personages beweegt en wat er in hen omgaat. Er zijn een aantal momenten in de literaire, beeldende en ludieke uitingen van deze leerlingen die getuigen van hun vermogen zich te kunnen inleven in een personage, met een personage in gesprek te gaan en daardoor 'met andere ogen' naar zichzelf, naar de wereld om hen heen en naar het verhaal te leren kijken. Ik geef drie voorbeelden van een dergelijke 'goede dialoog'.

Dialoog 1: In twee rollenspelen wordt het niet-buigen van Mordechai voor Haman krachtig neergezet. In een eerste rollenspel spelen vier andere leerlingen dan het viertal dat ik volg de rollen van koning, Haman en de dienaren. Volgens één van de dienaren mag Mordechai niet buigen 'omdat dat niet mag van de goden.'²³⁵ In het tweede rollenspel is Foka Haman, Joram de koning en zijn Elize en Michiel dienaren.²³⁶ Foka beklemtoont in de rol van Haman dat Mordechai niet buigt omdat hij een jood is en dat ze dit aan de koning gaat vertellen. Tegen

234 WO-W2-RJ-II-4.

235 Vgl. hoofdstuk 8.4.3, rollenspel 1.

236 De vier leerlingen die we volgen.

de koning zegt Haman (Foka): 'De joden houden zich niet aan uw wet.' De koning vraagt wat zijn plan is en Haman (Foka) antwoordt dat hij alle joden wil doden. 'Natuurlijk' zegt de koning.

Michiel geeft aan dat hij in een vervolgspel graag Mordechai zou willen spelen, omdat 'hij dan ongehoorzaam kan zijn.' In interactie 2 van de Wonderboom stelt de leerkracht de vraag of de mensen voor Haman zouden knielen, nu hij een soort onderkoning geworden is. De leerlingen reageren verdeeld. Elize denkt dat de mensen alleen voor de koning knielen. Mordechai knielt niet. De leerkracht vraagt wat de leerlingen daarvan vinden. Tom denkt dat Mordechai beter kan knielen, want dan komen de mensen er niet achter dat Ester Joods is. Elize zou niet knielen, 'want als je net als Mordechai joods bent, dan kom je uit voor je geloof.'²³⁷

Dialog 2: Het zijn voor deze leerlingen de dromen van de schenker en de bakker en hun uitleg door Jozef die hen bezig houden. De leerkracht vertelt interactief dat de schenker een droom had en dat Jozef deze uitlegt: 'Over drie dagen zul je uit de gevangenis zijn en weer wijn inschenken voor de koning.'²³⁸ En tegen de bakker zegt Jozef: 'Ik ben bang dat je binnen drie dagen gedood zal worden'. Dan vraagt de leerkracht: 'Zal dat ook echt gebeuren wat Jozef uitlegt?' Twee leerlingen denken van niet. Elize denkt 'dat de man die de wijn inschenkt tegen de Farao zal zeggen dat Jozef ook onschuldig is, en dan zal die misschien ook wel de bakker eruit halen, die kan ook onschuldig zijn.'²³⁹ In de stripverhalen van Elize & Foka komt dit verhaal uitvoerig terug. Elize tekent de bakker als een gezette en de schenker als een magere figuur. De uitleg van Jozef is bij haar heel direct: 'Over drie dagen ben jij vrij', en 'Over drie dagen ben jij dood.' Jozef kijkt bij de schenker blij en bij de bakker bedrukt.²⁴⁰ Foka is korter van stof in haar stripverhaal. Jozef staat met de rug naar ons toe en zegt: 'Dit waren jullie dromen, doe!' De schenker kijkt blij en zegt: 'Ik mag uit de gevangenis.' De bakker met een hoge banketbakkersmuts op zegt: 'Ik ga dood'. Joram schildert dit tafereel op bijna identieke wijze.

Dialog 3: De leerlingen verbeelden wat het is om 'in de gevangenis' te zitten en leggen daarin verbandingen met hun eigen beelden van gevangenis nu. Foka: 'Je zit de gehele dag op een bankje.' Michiel: 'In Nederland is het mooi in de gevangenis, in Afrika krijg je geen eten.' Joram: 'Ik denk dat ze in Nederland ook wel tv in de cel hebben.' Op de vraag van de leerkracht of je op een andere

237 Wo-w1-vi-e-dag 3.

238 WO-W2-Vi-J-dag 3.

239 WO-W2-Vi-J-dag 3.

240 WO-W2-Po-rljz-ll-2.

manier ook gevangen kunt zijn, antwoordt Foka: 'Als je iets niet kunt oplossen, dan kun je je ook gevangen voelen.'²⁴¹ De leerlingen werken samen aan een onderwerp dat met 'gevangen zijn te maken heeft.' Voor dit groepje is dat het sociaal-culturele thema 'slavenhandel.' Dit gebeuren is eerder beschreven in paragraaf 9.5.²⁴² Daar is ook aangegeven dat rond dit thema een dialoog ontstond tussen leerlingen, de poster die de leerlingen maakten bij dit thema en de onderzoeker.

Uitleiding

Met het schrijven van deze twee verhalende portretten rond ik de twee meervoudige gevalsstudies af. Met de portretten heb ik op narratieve wijze zo concreet mogelijk willen beschrijven welke betekenissen deze acht leerlingen met behulp van hun verbeelding ontdekt hebben in hun dialoog met deze religieuze verhalen die zij op verlerlei manieren interpreterden. Ook heb ik met deze twee portretten zichtbaar willen maken welke zin deze leerlingen ontdekt hebben in hun dialogen met elkaar en met de leerkracht over levensbeschouwelijke thema's en levensthema's in de twee religieuze verhalen en in de verbindingen die zij gemaakt hebben in de speelruimte tussen de verhaalwereld, hun eigen leef- en belevingswereld en de grotere wereld.

241 WO-W2-Vi-J dag 4.

242 Vgl. hoofdstuk 9.5 onder 'sociaal-cultureel thema: slavenhandel'.

Hoofdstuk 10:

Conclusies, discussies en implicaties

10.1 Inleiding

In dit slothoofdstuk beantwoord ik de centrale hoofdvraag van het onderzoek en de deelvragen en trek ik een aantal conclusies. Het betreft conclusies met betrekking tot de vraag in hoeverre en op welke wijze leerlingen van groep 6 van de basisschool in staat zijn individueel en samen betekenis en zin te ontdekken in hun interactie met en interpretatie van religieuze verhalen. Ook gaat het om conclusies met betrekking tot de vooronderstelling in de centrale onderzoeksvraag, dat het versterken van de vermogens tot *metaforiseren* en *dialogiseren* deze leerlingen in staat stelt tot het maken van eigen interpretaties van religieuze verhalen.¹

In paragraaf 10.2 geef ik antwoord op deelvraag 1: ‘Wat zijn de voorwaarden voor het inrichten van een leeromgeving die leerlingen stimuleert tot dialogiseren en metaforiseren in hun kennismaking met religieuze verhalen?’. In paragraaf 10.3 sta ik stil bij deelvraag 2: ‘Welke nieuwe kennis levert het onderzoek op omtrent vormen van dialoog die leerlingen stimuleren tot het maken van eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen?’ In paragraaf 10.4 ga ik na welke nieuwe kennis het theoretisch en empirisch onderzoek oplevert omtrent vormen van verbeelding die leerlingen stimuleren tot het maken van eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen (deelvraag 3). In paragraaf 10.5 beantwoord ik de vierde deelvraag: ‘Welke betekenis en zin ontdekken leerlingen als zij de beeldtaal van religieuze verhalen leren interpreteren, daarbij gestimuleerd door dialoog en verbeelding?’. Daarna kan in paragraaf 10.6 de centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek beantwoord worden: *Op welke wijze stimuleren dialoog en verbeelding, als kenmerken van een krachtige leeromgeving, basisschoolleerlingen van groep 6 tot eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen en zo tot het ontdekken van betekenis en zin?*²

In het tweede deel van dit hoofdstuk voer ik twee theoretische discussies over respectievelijk de verdere ontwikkeling van een zogenaamde ‘kinderhermeneutiek’

1 Onder *metaforiseren* versta ik: ‘het leren lezen, begrijpen en interpreteren van de beeldtaal van een culturele of religieuze bron onder activering van de verbeelding en het creëren van nieuwe verbindingen met de eigen leef- en belevingswereld’. Onder *dialogiseren* versta ik: ‘het (h)erkennen van de (A)nder/het andere als subject in een ontmoeting, het ontdekken van de eigen stem en het veranderen van beide(n) door de ontmoeting’. Vgl. hoofdstuk 1.2, noot 16; hoofdstuk 2.5 en 2.9.

2 Vgl. hoofdstuk 1.5.

voor het domein ‘levensbeschouwelijk leren’ en over de verdere uitwerking van een ‘pedagogiek van zingeving’ in het kader van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. In paragraaf 10.7 is de discussie gericht op de vraag of de conclusies uit het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek een verdere doordenking van een dialogische, metaforische en kritische ‘kinderhermeneutiek’ rechtvaardigen. Paragraaf 10.8 stelt de vraag centraal of de conclusies uit het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek denkstof opleveren voor een nadere doordenking van een ‘pedagogiek van zingeving’, een pedagogiek waarin betekenisverlening en zingeving aan levensbeschouwelijke culturele vragen, thema’s en bronnen door leerlingen centraal staat.

In de drie laatste paragrafen ga ik na wat de implicatie zijn voor de verdere ontwikkeling van een praktijk van levensbeschouwelijk leren op de basisschool op basis van de conclusies uit het onderzoek:

- a) De implicaties voor de ontwikkeling van een leerlijn levensbeschouwelijk leren voor alle groepen in het basisonderwijs (paragraaf 10.9)
- b) De implicaties voor de professionalisering van alle leerkrachten in het basisonderwijs met betrekking tot het begeleiden en vormgeven van levensbeschouwelijk leren (paragraaf 10.10)
- c) De implicaties voor de ontwikkeling van levensbeschouwelijk onderwijs binnen opleidingen tot leerkracht basisonderwijs (paragraaf 10.11).

Met deze implicaties voor verdere praktijkontwikkeling wordt het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek afgerond. In een laatste subparagraaf worden worden een vijftal wensen geformuleerd voor vervolgonderzoek.

10. 2 Een leeromgeving voor dialogiseren en metaforiseren

De eerste deelvraag luidt: *Wat zijn de voorwaarden voor het inrichten van een leeromgeving die het dialogiseren en metaforiseren van leerlingen in hun kennismaking met religieuze verhalen stimuleert? (hoofdstukken 1,5 en 6).*³

In hoofdstuk 1 is in de probleemverkenning vastgesteld dat de inrichting van een krachtige leeromgeving voorwaarde is voor intrinsiek levensbeschouwelijke leren van leerlingen.⁴ De ontwikkeling van een dergelijke leeromgeving is in de probleemverkenning met drie woorden getypeerd: interactief, creatief en reflexief.⁵ Centraal in dit leerproces staat de leerling, als subject van levensbeschouwelijk

3 Vgl. hoofdstuk 1.5.

4 Vgl. hoofdstuk 1.3.1.

5 Vgl. hoofdstuk 1.3.1.

leren in interactie met anderen (medeleerlingen, leerkrachten en betekenisvolle personen van buiten) in het gezamenlijk toe-eigenen van leerinhouden (bronnen). In de probleemverkenning stelde ik op basis van inzichten van onder andere Illeris en Ruijters vast, dat de leerling die uitgedaagd wordt tot *interactie* (leren in relatie) gestimuleerd wordt tot *samenwerken* met medeleerlingen in het verkennen en onderzoeken van leerinhouden. In de tweede plaats werd in het gesprek met genoemde auteurs duidelijk dat de leerling die uitgedaagd wordt tot *creativiteit* (leren als creatie), gestimuleerd wordt nieuwe wegen te zoeken om kennis te creëren rond een bepaald onderwerp. Op deze manier kan de leerling betekenis verlenen aan en zin ontdekken in het onderwerp. In de derde plaats werd in gesprek met genoemde auteurs helder dat de leerling die uitgedaagd wordt tot *reflectie* en tot nadenken (leren door kritische reflectie), gestimuleerd wordt vragen te stellen bij leerinhouden en zo zin te ontdekken in de verkenning van de eigen leef- en belevingswereld en van de grotere wereld. Deze drie factoren samen maken volgens genoemde auteurs intrinsiek leren (*learning in depth*) mogelijk binnen ieder domein, dus ook binnen het domein levensbeschouwing.⁶

Het theoretisch onderzoek naar vormen van ‘goede dialoog’ in hoofdstuk 2 heeft duidelijk gemaakt dat leerlingen kennis kunnen maken met religieuze verhalen als zij de multi-dialoog met elkaar, met de leerkracht, met een culturele bron, met zichzelf en met de leefwereld leren voeren.⁷ Het theoretisch onderzoek naar de relatie tussen inventieve verbeelding en creatieve interpretatie in hoofdstuk 3 heeft tot het inzicht geleid dat kenniscreatie in relatie tot religieuze verhalen mogelijk wordt als de *verbeeldingskracht* van de leerlingen op veelvormige wijze wordt geactiveerd en leerlingen op persoonlijke wijze *eigen verbindingen* kunnen leggen met de symbooltaal van deze verhalen en van daaruit ook met hun eigen leef- en belevingswereld en de grotere wereld.⁸ Bovendien is in de ontwikkeling van concepten in beide hoofdstukken ontdekt, dat de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen afhankelijk is van de versterking van hun sensitiviteit voor en het leren spelen met de beeldtaal/symbooltaal van religieuze verhalen. Dit inzicht bracht mij in hoofdstuk 2 tot de formulering van het concept *metaforische sensitiviteit*, waardoor leerlingen betekenis kunnen verlenen aan de verhaalwereld en zin kunnen ontdekken in verbindingen met hun leef- en belevingswereld en de grotere wereld. Het bracht mij ook tot de formulering van het concept *dialogische responsiviteit*, waarmee beschreven kan worden hoe

6 Egan, 2010; Biesta, 2010; Jansens, 2008; Kessels, 2006.

7 Vgl. hoofdstuk 2.6.

8 Vgl. hoofdstuk 3.

leerlingen in vormen van ‘goede dialoog’ met elkaar en met religieuze verhalen kennis kunnen creëren.

Bij de opzet en uitvoering van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek zijn bovenstaande inzichten uit de verkenning van theorie en praktijk en de ontwikkelde concepten uit het theoretisch kader operationeel gemaakt in een met leerkrachten samen ontwikkeld ontwerp van de draaiboeken voor het empirisch onderzoek.⁹ De twee onderzoeksweken zijn opgezet vanuit de vooronderstelling, dat levensbeschouwelijk leren op de basisschool tot ontwikkeling kan komen, als leerlingen van meet af aan in een omgeving leren, die hen de ruimte biedt voor en uitdaagt tot interactief, creatief en reflexief leren. Op beide betrokken scholen was reeds kennis en ervaring aanwezig met de principes van coöperatief leren of van verhalend ontwerpen.¹⁰ In deze twee benaderingen wordt leren beschouwd als het ‘spelenderwijs’ onderzoeken en ontdekken van een leerinhoud in samenspraak en samenwerking met elkaar.¹¹ Terugblikkend op het proces van het praktijkonderzoek op beide scholen wordt zichtbaar dat ‘learning in depth’ vooral tot stand komt als het levensbeschouwelijk leren zich ‘spelenderwijs’ voltrekt.¹² De term ‘spelenderwijs’ ontleen ik aan Gadamer die in *Wahrheit und Methode* de metafoor van het spel gebruikt om aan te geven hoe een kunstwerk of een (religieus) verhaal op een speelse wijze ontdekt kan worden door nieuwe generaties lezers, hoorders en kijkers.¹³ Zoals een goed spel de spelers laat opgaan in het spel en hen zo tot mogelijke nieuwe inzichten en ervaring laat komen, zo wil Gadamer lezers, hoorders en kijkers een kunstwerk of een (religieus) verhaal zelf laten ontdekken.

Dit inzicht van Gadamer heeft mij in de voorbereiding er toe gebracht samen met de leerkrachten een leeromgeving in te richten die leerlingen in staat stelde zoveel mogelijk op te gaan in het ‘spel van ontmoeting en verkenning’ van een religieus verhaal. Daarbij is, op basis van eerdere kennis en ervaring, gekozen voor werkwijzen die leerlingen in staat zouden stellen de kracht en dynamiek van de beeldtaal van een verhaal samen te kunnen verkennen en ontdekken.¹⁴ In die leeromgeving is aan de leerlingen het religieuze verhaal op verschillende manieren gepresenteerd: door vertellingen (door de leerkracht), door een filmische vertolking of door het individueel of gezamenlijk hardop lezen van het verhaal (door de leerlingen). Zo kon het verhaal leerlingen mogelijk aanspreken en uitnodigen tot een creatieve respons.

9 Vgl. hoofdstuk 6.

10 Vgl. hoofdstuk 1, noot 18.

11 Kagan, 1994; Letschert, Letschert-Grabbe & Greven, 2006.

12 Egan, 1997, 2005, 2010.

13 Vgl. Gadamer, 1960/1975/1990, pp.107-139.

14 Van den Berg, Van Steenis & De Valk, 2007.

Door een interactieve, creatieve en reflexieve inrichting van de leeromgeving zijn de leerlingen van de Polsstok en de Wonderboom in staat gesteld de twee religieuze verhalen beter te leren kennen. Analyse van de vragenlijsten voor en na beide onderzoeksweken bevestigen deze bewering.¹⁵ Veel leerlingen vertellen dat ze iets ontdekt hebben in hun kennismaking met de Esternovelle en de Jozefsaga. Bovendien zeggen zij dat zij deze wijze van samen leren aantrekkelijk vinden. De schriftelijke reacties van de groep leerlingen (N= 18+26) worden bevestigd door de mondelinge afsluiting van beide onderzoeksweken. Leerlingen oordeelden in de mondelinge evaluaties positief over het op deze manier leren kennen van religieuze verhalen. Een belangrijke factor hierbij is het gegeven, dat leerlingen zich gedurende de onderzoeksweken twee uur per dag konden concentreren op een religieus verhaal. Door de tijd en de ruimte te creëren voor het ontdekken van een religieus verhaal, ontstond ook de speelruimte voor leerlingen om eigen interpretaties van deze verhalen te maken. Daarmee is de *eerste voorwaarde* voor het inrichten van een leeromgeving die het leren metaforiseren en dialogiseren van leerlingen in hun kennismaking met religieuze verhalen benoemd: het letterlijk de *tijd* nemen en de *ruimte* maken in het dagprogramma voor levensbeschouwelijk leren.

Door tijd te nemen en ruimte te maken voor een kennismaking met een religieus verhaal deden leerlingen af en toe de ervaring op betrokken te raken in een gebeuren dat raakt aan het 'transcendente'/'ultiem waardevolle' in een religieus verhaal. Dit gebeurde in de verkenning van de Esternovelle door zich af te vragen waarom Mordechai niet boog voor Haman, de eerste minister van koning Ahasveros. Abdel (de Polsstok) vermoedde dat Mordechai alleen voor God mocht buigen. 'Het was God die maakte dat Mordechai niet boog voor Haman. De God van Mordechai was niet de God van Haman. De God van Mordechai zou Haman straffen.'¹⁶ Elize (de Wonderboom) beseftte dat Mordechai daarmee zijn leven op het spel zette, omdat hij, door niet te buigen, Haman aanzette maatregelen tegen de joden te nemen. Leerlingen raakten ook bij de 'transcendent' dimensie betrokken op het moment dat zij de scène van de 'ontmaskering van Haman' uitspeelden. Die ontmaskering werd in het spel voorafgegaan door het handelen van koningin Ester die moed verzamelde om in het openbaar ervoor uit te komen dat ze joods was. Alle acht leerlingen in de gevalsstudie hebben deze spanning ervaren. Sommige leerlingen hebben in hun reflecties ook het risico voor koningin Ester onderkend.¹⁷

15 PO-W1-Vr-E1-II-1-18; PO-W1-Vr-E2-II-1-18; W6-W1-Vr-E1-II-1-25; WO-W1-Vr-E2-II-1-25; PO-W2-Vr-J1-II-1-18; PO-W2-Vr-J2-II-1-18; WO-W2-Vr-J1-II-1-25; WO-W2-Vr-J2-II-1-25. De vragenlijsten staan in het digitaal dossier.

16 PO-W1-FE-ilec-4.

17 O.a. Rachman (PO) in PO-W1-RE-II-3, en Foka (WO) in WO-W1-RE-II-1.

In de onderzoekswEEK van de Jozefsaga zijn ook twee momenten aan te wijzen waarin leerlingen betrokken raakten bij de ‘transcendente’/ ‘het ultiem waardevolle’ dimensie in het verhaal. Een existentieel moment werd zichtbaar toen leerlingen zich inleefden in de figuur van Jozef toen hij in de put werd gegooid.¹⁸ Het thema ‘in de put zitten’ hebben leerlingen zowel in de context van het verhaal als in de context van hun persoonlijke en gezamenlijke leeven belevingswereld geëxploreerd. Een ander levensbeschouwelijk en spiritueel moment kunnen we zien in het moment dat Jozef en zijn vader na een lange periode van verwijdering elkaar weer ontmoeten en – enige tijd later – in het moment dat Jozef en zijn broers zich verzoenden. Zowel in de beelden als in de woorden die bij dit gebeuren gemaakt zijn, is te zien hoe deze leerlingen het bijzondere van deze ontmoeting en van het gebeuren van de verzoening hebben ervaren.

Zo kom ik bij een *tweede voorwaarde* voor het inrichten van een leeromgeving die leerlingen wil stimuleren tot dialogiseren en metaforiseren. De vier genoemde momenten uit beide verhalen konden door leerlingen als ‘meer dan het gewone’ ervaren worden, omdat zij in de gelegenheid werden gesteld *aandachtig* en *speels* deze verhalen te verkennen en te onderzoeken. De activerende didactiek en de variatie in coöperatieve en creatieve werkwijzen in de onderzoeksweken hebben er toe bijgedragen dat deze verhalen tot de verbeelding van de leerlingen konden gaan spreken.

Een derde voorwaarde van een leeromgeving die leerlingen uitdaagt tot het leren kennen van de religieuze verhalen en tot dialogiseren en metaforiseren is de herhaalde opdracht aan leerlingen om *zelf vragen te formuleren* bij de personages, situaties en thema’s in het verhaal.¹⁹ Leerkrachten hebben om die reden in de onderzoeksweken consequent de ontwikkeling van een nieuwsgierige grondhouding gestimuleerd. De focus op het stimuleren van een dergelijke grondhouding is geïnspireerd door de meermalen genoemde midrasj-methodiek.²⁰ De transcripties van de met video vastgelegde bijeenkomsten in beide weken, laten met regelmaat zien dat een interactieve representatie van een verhaal door de leerkracht of het actief kijken naar een film over het verhaal de nieuwsgierigheid van de leerlingen naar het verhaal en daarmee de openheid voor het verhaal stimuleerde.²¹

De *ontwerp opdrachten* die leerlingen uitvoerden om bijvoorbeeld samen een rollenspel te bedenken of samen informatie over een thema te zoeken op het internet en deze informatie te selecteren en te beoordelen, vormen een vierde

18 WO-W2-Po-rjz-ll 1-5.

19 Vgl. hoofdstuk 6,3, de draaiboeken.

20 Vgl. hoofdstuk 6.

21 PO-W1-Vi-E-dag 1-5; PO-W2-Vi-J-dag 1-5; WO-W1-Vi-E-dag 1-5; WO-W2-Vi-J-dag 1-5.

voorwaarde die de leeromgeving krachtig maakte en dialoog en verbeelding stimuleerde. Juist dergelijke opdrachten brachten leerlingen tot krachtige interactie en dialoog met een verhaalscène en tot de activering van hun voorstellings- en inlevingsvermogen en van hun creativiteit. De exploratie van een verhaalscène of van een existentieel of levensbeschouwelijk thema stelde leerlingen op hun beurt voor vragen die om een persoonlijk antwoord vroegen.²² Het bovenstaande zie ik in lijn met het inzicht van Gadamer, onderstreept door Ricoeur, dat de persoonlijke toe-eigening van een cultureel of religieus verhaal tot stand komt in een creatieve exploratie en eigen interpretatie van het verhaal.²³ Het antwoord op deelvraag 1 kan als volgt geformuleerd worden: een leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren die leerlingen uitdaagt tot dialogiseren en metaforiseren dient te voldoen aan de volgende voorwaarden:

1. De omgeving biedt tijd en ruimte voor levensbeschouwelijk leren door de dag heen
2. De omgeving maakt een aandachtige en speelse kennismaking met een religieus verhaal mogelijk
3. De omgeving maakt de ontwikkeling van een nieuwsgierige grondhouding bij leerlingen mogelijk en daagt hen uit tot persoonlijk en gezamenlijk onderzoek
4. De omgeving stelt leerlingen in staat om zelfstandig en in samenwerking met elkaar een levensthema of levensbeschouwelijk thema te verkennen.

10.3 Vormen van dialoog en de eigen interpretaties van leerlingen

Deelvraag 2 luidt: *Hoe stimuleren vormen van dialoog leerlingen tot eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen?* Na het theoretisch en empirisch onderzoek kom ik met betrekking tot deze vraag tot het volgende antwoord.

In hoofdstuk 2 is het karakteristieke van het fenomeen ‘dialoog’ gedefinieerd. Een ‘goede dialoog’, zo laten Buber en Bakhtin zien, heeft

- iets verrassends en onverwachts; iets wat aanspreekt
- houdt het anders zijn van de ander / het andere in tact
- verandert tegelijkertijd beide deelnemers in de ontmoeting

22 Vgl. Gadamer, 1960/1975/1990, p. 476. “Die Dialektik von Frage und Antwort ist mithin der Dialektik der Auslegung schon zuvorgekommen. Sie ist es, die das Verstehen als ein Geschehen bestimmt.”

23 Dat inzicht van Gadamer is herkenbaar in het werk van Ricoeur, Heschel en Kearney binnen de hermeneutische filosofie; in het werk van Alter, Bar-Efrat en Fishbane binnen de literatuurwetenschappen; en in het werk van Bruner en Egan in respectievelijk de cultuurpsychologie en de cultuurpedagogiek.

- laat betrokkenen hun eigen stem ontdekken te midden van vele stemmen
- is gericht op een doorgaand wederkerig aanspreken en antwoorden.²⁴

In het vervolg van hoofdstuk 2 is het karakteristieke van het begrip dialoog, zoals bedoeld door Buber en Bakhtin, uitgewerkt door Stern en Ipgrave en door mij samengevat in het concept ‘dialogische responsiviteit.’

Vervolgens is dit concept betrokken op vijf vormen van dialoog die ons relevant lijken voor leerlingen in het proces van levensbeschouwelijk leren:

1. een dialoog met een andere leerling
2. een dialoog met de leerkracht
3. een dialoog met zichzelf (‘interne dialoog’)
4. een dialoog met het andere (cultureel artefact)
5. een dialoog met de Ander / het transcendente.

De eerste vorm van dialoog is symmetrisch van karakter en de tweede, de dialoog met de leerkracht, is asymmetrisch door de pedagogische relatie tussen beiden. De derde vorm, de dialoog met zichzelf, is omschreven als een vorm van ‘interne dialoog’. Deze komt in dit onderzoek tot uiting in het reflectieboekje in de eerste onderzoekswEEK en het stripverhaal in de tweede week. Daarnaast komt de interne dialoog ook ter sprake in de lijsten met *nadenkvrAGEN* en in de *gesprekken* met de acht leerlingen over hun eigen creaties aan het slot van beide onderzoekswEEKen.²⁵

De vierde vorm van dialoog is de ‘dialoog met het andere’, in dit geval met twee religieuze verhalen. Het is in het bijzonder Gadamer die ons naast Buber, Heschel, Ricoeur en Fishbane, ideeën heeft aangereikt om de stelling te onderbouwen dat een ‘dialoog met een religieus verhaal’ niet alleen een zinvolle uitspraak is, maar ook verwijst naar een gebeuren dat zich in een ontmoeting met een kunstwerk (verhaal, schilderij, muziekstuk, theaterstuk) steeds weer voltrekken kan. In zijn hoofdwERK *Wahrheit und Methode* laat Gadamer aan de hand van voorbeelden uit de wereld van kunst en literatuur zien, dat een verhaal of een schilderij allereerst òns als hoorder of kijker aanspreekt en vragen stelt en dat vervolgens de hoorder of kijker antwoord geeft. In zijn visie is ‘een dialoog met een verhaal’ om die reden dan ook het best te typeren als een spel waarin de hoorder/lezer in wisselwerking met personages en situaties in een verhaal betekenis verleent en

24 Vgl. hoofdstuk 2.6.

25 Vgl. PO-W1-FE-ilec-1-4; WO-W1-FE-lilec-1-4; PO-W2-FJ-ilec-1-4; WO-W2-ilec 1-5; PO-W1-RE-ll-1-18; WO-W1-RE-ll-1-26; PO-W2-RJ-ll-1-18; WO-W2-RJ-ll-1-26.

ontdekt, als ook zin geeft en ontdekt. De uitkomsten van dit spel liggen niet bij voorbaat vast.²⁶

In contact treden met een religieus verhaal is in de ogen van Gadamer het zich verbinden met een 'zaak' die zich in het gesprek met het verhaal aandient. Een dergelijke 'zaak' is altijd van existentieel, esthetisch en ethisch belang. Een levensbeschouwelijk verhaal daagt de hoorder, kijker of lezer uit om in en door het spel met de beeldtaal van het verhaal tot ervaring te komen om vervolgens een persoonlijk een existentieel antwoord te geven op de zaak die in het verhaal ter sprake komt. Dat brengt me bij de vijfde vorm van dialoog die in hoofdstuk 2 ter sprake kwam, de dialoog met de Ander/het transcendente. De 'zaak' die in religieuze verhalen ter sprake komt heeft existentiële, ethische en soms religieuze connotaties die de hoorder of lezer confronteren met het 'ultiem waardevolle' en 'onzegbare' en die hem uitdagen om antwoord te geven.

Eén van de existentiële en levensbeschouwelijke thema's die ter sprake komt in de Esternovelle is de vraag of de jonge joodse koningin Ester het lef heeft om uit te komen voor haar culturele en religieuze identiteit en zich te keren tegen de Perzische minister Haman om zo zichzelf, haar neef en haar gehele volk te redden. Die zaak kan basisschoolleerlingen leerlingen bij het lezen, horen of kijken naar het verhaal aanspreken en hen uitdagen een eigen antwoord en een eigen interpretatie van dit gebeuren te geven. Een existentiële en levensbeschouwelijke 'zaak' die in de Jozefsaga aan de orde is en om een existentieel antwoord vraagt, is de vraag of Jozef in staat is, na alles wat hem door zijn broers is aangedaan, zich met hen te verzoenen met hen. Verzoenen als antwoord geven op ervaren onrecht. Kan dat op een andere manier dan door wraak te nemen?

In de volgende twee paragrafen ga ik na in hoeverre in de vijf genoemde vormen van dialoog, gepraktiseerd door de acht leerlingen die ik volgde, kenmerken te bespeuren zijn van 'dialogische responsiviteit' en 'metaforische sensitiviteit'. Deze twee concepten maken het mogelijk om vormen van dialoog van leerlingen met de beeldtaal van een religieus verhaal te beschrijven, te interpreteren en te begrijpen. Daarna kan ook antwoord gegeven worden op de tweede deelvraag.

Ontwikkeling van 'dialogische responsiviteit' bij leerlingen

Dialogische responsiviteit is in hoofdstuk 2 omschreven als 'het vermogen van de leerling om in een ontmoeting met een bron of een ander (medeleerling, leerkracht, derde) zich:

26 Gadamer, 1960/1975/1990; Stern, 2006, 2007, 2009.

- a) te laten aanspreken en verrassen door die (A)ander/het andere
- b) het anders zijn van die (A)ander/het andere te (h)erkennen
- c) de eigen stem te ontdekken in de ontmoeting met de (A)/ander /het andere

Buber stelt dat het bestaan zich voltrekt als een stroom van ontmoetingen tussen een ik (Ich) en een gij (Du), waarbij het 'gij' het 'ik' aanspreekt en uitnodigt tot antwoorden.²⁷ De ander, de 'gij', kan in zijn ogen zowel een andere persoon zijn, als ook een dier of een plant, een tekst of afbeelding die aanspreekt in de representatie.²⁸ Dat taal in dergelijke ontmoetingen verschijnt als dialoog waarbij de aanspraak een antwoord oproept (soms tot verrassing van de spreker), was af en toe te zien in de interacties tussen leraar en leerlingen, tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en het verhaal. Het eindgesprek met de leerlingen van de Wonderboom over de Esternovelle illustreert dit. In haar antwoord op haar eigen creatie representeert Foka Ester als een 'ander' met wie zij in dialoog kan treden, met wie zij in contact staat en die zij op een persoonlijke wijze in haar eigenheid kan verbeelden.

Een tweede illustratie ontleen ik aan het eindgesprek met leerlingen van de Polsstok waarin Rachman, ten overstaan van medeleerlingen en de onderzoeker, commentaar geeft op een van zijn tekeningen. Op de tekening is de figuur van Jozef te zien die naar de broers toekomt om hen te laten weten dat hij hun verdwenen broer is.²⁹ In de film van het eindgesprek en in zijn zelfreflectie (interne dialoog) verwoordt Rachman de betekenis van dit moment voor Jozef.³⁰ Op dergelijke momenten in een ontmoeting tussen leerlingen en verhaalpersonages wordt het inzicht van Gadamer zichtbaar: namelijk de erkenning van het eigene en andere van een personage in hun handelen en spreken door de leerling. Een religieus verhaal wordt een aansprekend verhaal op het moment dat het hoorders/kijker in de symbooltaal te denken geeft, hen voor vragen stelt en hen uitdaagt tot persoonlijke expressie.³¹ Tegelijkertijd kan hier ook het idee van Ricoeur beaamd worden, namelijk dat elke hoorder/lezer in de speelruimte tussen de wereld van het verhaal en de eigen leef- en belevingswereld op een eigen wijze tot creatieve interpretatie komt.³² Daarmee wordt duidelijk dat een dialoog tussen lezer/hoorder en verhaal niet alleen gevoerd wordt op het moment van

27 Buber, 1923. Een cultureel/religieus verhaal, zoals een bijbelverhaal, kan in de representatie tot een 'gij' worden die een lezer of hoorder aanspreekt. Vgl. Buber & Rosenzweig, 1936; Kepnes, 1992.

28 Kepnes, 1992.

29 Vgl. hoofdstuk 8.

30 PO-W2-RJ-II-3 en hoofdstuk 8, afbeelding 5 en de interpretatie daarvan.

31 Vgl. Ricoeur, *Esprit* 27 (1959), pp. 60-76: *'Le symbole donne à penser'*. Vgl. Sarot & Stoker, 2004, pp. 144-145.

32 Vgl. hoofdstuk 3.9.

lezen, maar ook op het moment van de creatie van een persoonlijke respons in samenspraak met anderen.

Lang niet alle conversaties tussen leraar en leerlingen, tussen leerlingen onderling, van leerlingen met zichzelf, van leerlingen met een verhaalfiguur of van leerlingen met het transcendente hebben het karakter gehad van ‘goede dialoog’. Als we de vijf kenmerken daarvan nog eens in ogenschouw nemen: de verrassing door de ander/het andere; de (h)erkenning van de ander; de verandering van beiden in de ontmoeting; het ontdekken van de eigen stem; het gericht op wederkering aanspreken en antwoorden, dan is niet precies vast te stellen op welke momenten in de overleggen, de talige interacties en conversaties het werkelijk tot ervaring van ‘goede dialoog’ gekomen is.

Wel is vast te stellen op grond van de geanalyseerde data, de interpretaties van de resultaten van de analyses en de karakteristieken en patronen die daaraan ontleend zijn, dat de voortdurende uitnodiging tot vragen stellen, samenwerken, het exploreren van een thema, interactief vertellen, verbeelden en het maken van reflexieve associaties in woord en beeld, bij de acht leerlingen wiens werk ik analyseerde in de twee meervoudige gevalsstudies, geleid heeft tot kennis van het verhaal, tot zelfkennis in relatie tot een existentieel of levensbeschouwelijk thema en tot kennis van de grotere wereld waarbinnen zij opgroeien.

Er zijn bij alle acht leerlingen momenten in hun responsies op de religieuze verhalen aan te wijzen, waarop zij er blijk van geven in staat te zijn tot ‘goede dialoog’ met het verhaal. Dat zijn momenten waarop de leerlingen ervaren dat het verhaal geen object wordt, maar een gesprekspartner wordt en blijft.³³ Op diverse momenten zijn deze leerlingen verrast door reacties van hun medeleerlingen op een verhaal. Ook zijn zij verrast over uitspraken of handelingen van personages in een religieuze verhaal op het moment dat die tot leven kwamen in een rollenspel, of in een literaire creatie. Hun vermogen tot *dialogische responsiviteit* is in de samenwerking met andere leerlingen, in de interacties met de leerkracht en in de exploraties van verhaalscènes zichtbaar versterkt. Dit is vast te stellen op grond van de interpretatie van de resultaten van de analyses van hun expressies gedurende het narratief ontwikkelingsgerichte onderzoek.³⁴

In de interactieve kennismaking met religieuze verhalen hebben deze leerlingen ook oog gekregen voor het dialogisch karakter van de verhalen in de Hebreeuwse bijbel. Het gegeven, dat Hebreeuwse verhalen veel open ruimtes en witte plekken hebben, gaf aan deze leerlingen de ruimte en de mogelijkheid een rol op eigen wijze in woorden en handelingen vorm te geven. Deze ruimte voor eigen interpretatie van deze open ruimtes was in de traditie van de midrasj, de

33 Vgl. hoofdstuk 9.7.

34 Vgl. hoofdstuk 7.7, 8.7 en 9.6.

joodse uitlegtraditie van religieuze verhalen, al eeuwenlang bekend. Ook in een christelijke of seculier-culturele lezing van deze verhalen zijn deze witte plekken door hoorders, kijkers en spelers van later tijd ingevuld.³⁵ De leerlingen in dit onderzoek hebben deze speelruimte voor eigen interpretatie ook leren kennen en kwamen zo door de uitnodiging tot interactie en dialoog met het verhaal via eigen woorden en beelden tot het ontdekken van specifieke betekenissen en zin.

Ontwikkeling van 'metaforische sensitiviteit' bij leerlingen

Het begrip 'metafoor' heeft door het filosofisch onderzoek van Ricoeur in de jaren '70 en '80 van de twintigste eeuw een nieuwe betekenis gekregen. Had het in de literatuur tot die tijd vooral de functie een verhaal te versieren, door de studies van Ricoeur verschoof die betekenis naar het creëren van nieuwe betekenis en zin.³⁶ Het is de productieve verbeelding bij Ricoeur die nieuwe betekenisverlening en kenniscreatie mogelijk maakt. De metafoor maakt inbreuk op de realiteit en geeft ruimte aan de verbeelding. Door het metaforisch karakter van teksten worden 'mogelijke werelden' (*mondes possibles*) ontsloten die de concrete, zichtbare wereld overstijgen.³⁷ Ricoeur heeft zich in zijn vroege studies (1960-1975) uitgebreid verdiept in de betekenis van symbolen en metaforen. Eén van zijn hoofdwerken, *La Metaphore vive*, verscheen in dezelfde periode waarin het hoofdwerk van Gadamer, *Wahrheit und Methode*, officieel in Duitsland werd gepubliceerd (1975). In dat werk maakt Ricoeur duidelijk dat 'verhalen als uitgewerkte metaforen' mensen in staat stellen om nieuwe betekenis en zin te ontdekken in hun interactie met de werkelijkheid. In zijn hoofdwerk, *Temps et Récit* (1983-1985), gaat Ricoeur nog een stap verder: een verhaal is een uitgewerkte metafoor. Een goed verhaal verwijst niet direct naar de zichtbare werkelijkheid, maar creëert via een omweg (*détour*) werkelijkheid door nieuwe mogelijkheden te openen om te handelen, te denken en te spreken.³⁸

Metaforische sensitiviteit is de term, die in hoofdstuk 3 is gekozen om uit te drukken dat leerlingen van de basisschool gevoelig kunnen worden voor de beeldtaal van religieuze verhalen. Het begint bij hun gevoeligheid voor beeldspraak in het dagelijks taalgebruik, zoals bij de uitdrukking 'de zon gaat op' of 'een zee van tijd'. Dit besef breidt zich verder uit tot een gevoeligheid voor beeldspraak die gebruikt worden in geschreven, vertelde of gefilmde culturele en religieuze verhalen. Metaforische sensitiviteit stelt leerlingen in staat bij een uitdrukking als 'in de put zitten' zich zowel in te leven in de feitelijke situatie van Jozef als personage, als ook om de uitdrukking figuurlijk of symbolisch te

35 Bar-Efrat, 1983; Alter, 1981; Vgl. hoofdstuk 5.

36 Vgl. Ricoeur, 1975.

37 Vgl. Zwiep, 2013.

38 Ricoeur, 1975, 1983-1985, 1986 en 1990.

begrijpen in relatie tot de eigen leef- en belevingswereld.³⁹ De ontwikkeling van metaforische sensitiviteit is op deze manier op te vatten als de ontwikkeling van een competentie.

Metaforische sensitiviteit bij leerlingen wordt gestimuleerd wanneer een religieus verhaal dialogisch en speels wordt verkend en onderzocht op de beeldtaal van het verhaal. Mogelijke betekenisverlening aan de beeldtaal van het verhaal komt tot stand in het bedenken van vragen aan personages, in het samen met een schoudermaatje zich inleven in personages en in het met een tafelgroepje onderzoeken van een thema als 'slavenhandel' of 'poerimfeest'. Bij het groepje op de Wonderboom dat zich verdiepte in het Poerimfeest in de week rond de Esternovelle en in het thema 'slavenhandel' in de week over de Jozefsaga was het opmerkelijk, hoe op het ene moment leerlingen de op internet gevonden informatie zonder meer als 'waarheid' accepteerden en een volgende keer door een tegenwerping van een van de deelnemers meer symbolisch konden duiden.⁴⁰ In het gesprek aan het einde van de onderzoekswEEK over de Jozefsaga bleken de leerlingen elkaar te kunnen ondersteunen in het zoeken naar een verklaring voor de keuze van de leerkracht om leerlingen thema's als 'slavenhandel' en 'kindertelefoon' te laten onderzoeken in relatie tot scènes uit het verhaal.⁴¹

Samengevat: De vijf verschillende vormen van dialoog die de leerlingen voeren in dit onderzoek, te weten:

- de dialoog met een andere leerling
- de dialoog met de leerkracht
- de dialoog met het andere
- de dialoog met zichzelf
- de dialoog met de Ander / het transcendente,

hebben deze leerlingen uitgedaagd tot het maken van eigen interpretaties van de beeldtaal van twee religieuze verhalen. De verschillende dialoogvormen hebben de dialogische responsiviteit van deze leerlingen in de verkenning van bronnen en in de ontmoeting met anderen versterkt. Ook hun metaforische sensitiviteit voor de beeldtaal van religieuze verhalen is door de dialoogvormen versterkt. Leerlingen van 9 à 10 jaar (groep 6) blijken in staat de beeldtaal van religieuze verhalen persoonlijk en in samenwerking te kunnen lezen, herkennen, begrijpen en te kunnen verbinden met hun leef- en belevingswereld en met de grotere wereld.

39 Egan, 1988, 1990, 1997, 2005 en 2006.

40 WO-W2-Vi-J-dag 4.

41 WO-W2-FJ-ilec 1-4.

10.4 Verbeelding en de eigen interpretaties van leerlingen

Hoe stimuleert verbeelding leerlingen tot eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen? Zo luidt deelvraag 3. In hoofdstuk 3 van deze studie is een duidelijk beeld geschetst van de werking van verbeelding. Daar is duidelijk geworden hoe cruciaal inventieve verbeelding is voor het maken van een echte verbinding tussen de wereld van een verhaal en de wereld van de lezer. In hoofdstuk 3 beschreef ik dat verbeelding:

- a) begint bij het zich innerlijk een voorstelling maken van iemand of iets buiten de persoon zelf
- b) doorwerkt in het zich kunnen inleven in en voor een deel identificeren met iemand of iets buiten zichzelf
- c) en uitmondt in het leggen van nieuwe verbindingen tussen wat iemand kent en nog niet kent.

Het creëren van die nieuwe verbindingen is mogelijk voor een hoorder of lezer in de ruimte tussen verhaalwereld en leef- en beleinvswereld betekenis te verlenen aan en zin te geven aan de werkelijkheid.⁴²

Alle ‘eminente verhalen’ (Gadamer) uit kunst, geschiedenis en religie kunnen tot de verbeelding spreken, doordat zij de kijker, lezer of hoorder in de act van het kijken, lezen of luisteren in beweging zetten, hen meenemen en hen tot nieuwe ontdekkingen laten komen.⁴³ Deze kerngedachten van Gadamer, ontvouwd in de periode 1960-1995, zijn verwant aan ideeën uit de taal filosofie van Buber en van diens tijdgenoten Rosenstock-Huessy en Rosenzweig, die in hoofdstuk 2 zijn beschreven.⁴⁴

De weg van de taal filosofische inzichten van Gadamer, Buber, Rosenstock-Huessy en Rosenzweig naar de leef- en belevingswereld van leerlingen die kennis maken met deze verhalen lijkt lang, maar is wellicht korter dan wordt vermoed. De uitkomsten van het narratief ontwikkelingsgerichte onderzoek bevestigen één van de veronderstellingen die ik had bij het ontwerpen van dit onderzoek, namelijk dat religieuze verhalen als ‘sterke verhalen’ nieuwe generaties kunnen aanspreken en hen tot eigentijdse responsies kunnen brengen, onder voorwaarde dat deze verhalen zelf op eigen wijze ‘aan het woord kunnen komen’ in de act van de representatie.

Het conceptueel onderzoek naar *inventieve verbeelding* heeft het volgende

42 Hermans, 2006.

43 Gadamer, 1977.

44 Vgl. hoofdstuk 2.2.

opgeleverd: zodra de verbeeldingskracht van leerlingen wordt geactiveerd door een verhaal dat getoond of verteld wordt, maakt de ‘inventieve verbeelding’ het mogelijk dat een leerling een verhaal kan leren lezen, begrijpen en interpreteren en in een dialoog met het verhaal er mogelijke zin en betekenis kan ontdekken. Met het concept ‘inventieve verbeelding’ wil ik benadrukken dat het de leerlingen zelf zijn die in het samenspel met het verhaal een nieuwe verbinding creëren tussen hun wereld en de verhaalwereld.⁴⁵ Het werkwoord ‘invenire’ is door Ricoeur geïnterpreteerd in zijn dubbele betekenis ‘creëren’ en ‘ontdekken’.⁴⁶ Dit werkwoord is als bijvoeglijk naamwoord mijns inziens adequaat om uit te drukken, hoe een werkzame verbeelding bij lezers, kijkers en hoorders kan leiden tot het vindingrijk ontdekken van nieuwe betekenissen en zin.

Na de uitvoering van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek wil ik nog eens mijn bewuste keuze onderstrepen voor het werkwoord ‘ontdekken’ als centraal werkwoord voor het proces van betekenis verlenen aan en zin vinden in de verkenning van religieuze verhalen.⁴⁷ In sociaal-constructivistische studies over leren worden de actieve werkwoorden ‘zin geven’ en ‘betekenis verlenen’ gebruikt. Deze werkwoorden leggen alle nadruk op de activiteit van het subject dat interpreteert. Maar betekenis en zin worden zoals Fishbane heeft duidelijk gemaakt, gevonden in *de tussenruimte* tussen activiteit en passiviteit, tussen leerling en religieus verhaal, tussen binnenwereld- en buitenwereld. De studies van Gadamer, Ricoeur, Kearney, Buber, Heschel, Fishbane en Alma hebben mij geleerd dat ‘zin’ en ‘betekenis’ ontdekt kan worden op het moment waarop iets of iemand verstaan en begrepen wordt in die ruimte tussen ‘ik’ en ‘gij’. Het ‘ik’ interpreteert een ‘gij’, maar wordt anderzijds ook door een ‘gij’ geïnterpreteerd. Beide deelnemers aan de dialoog worden betrokken in een gebeuren zonder dat daarin de ander of het andere tot object wordt gemaakt.

Ontwikkeling van ‘inventieve verbeelding’ bij leerlingen

Door de activering van hun verbeelding, zo leren de uitkomsten van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek, kunnen leerlingen betekenis en zin leren ontdekken in hun interactieve verkenning van een religieus verhaal. In de verkenning van de Esternovelle en de Jozefsaga hebben de acht leerlingen van de Polsstok en de Wonderboom verschillende betekenissen ontdekt en ervaringen van zin opgedaan in de verbinding van de verhaalwereld en hun leef- en belevingswereld.

45 Vgl. Gadamer, 1960/1975/1990, S.422-431.

46 Ricoeur, 1983-1985 en hoofdstuk 3.5.

47 De term ‘zin ontdekken’ is zoals al opgemerkt in hoofdstuk 2.1 ontleend aan Roebben, 2007, 2013.

Zo hebben zij, door zich te verplaatsen in de rol van de hoofdfiguren uit beide verhaalcycli, betekenis verleend aan het handelen, denken en spreken van Ester en Jozef. In het luisteren naar verhaalscènes of in het zien van een filmfragment rond een personage maakten ze zich een voorstelling van dat personage, leefden zich in dat personage in en maakten ze een nieuwe verbinding tussen hun wereld en die van het personage. Die nieuwe verbinding drukten zij uit in verschillende expressievormen: een tekening, een literaire of verbale responsie, een serie handelingen in een rollenspel, een aan het logboek toevertrouwde gedachte of een uitspraak in een dialoog met een medeleerling.

Nauwkeurige analyse van de vijf soorten expressies van leerlingen maakte het mogelijk meer inzicht te verkrijgen in de werking van inventieve verbeelding bij deze leerlingen. De kleurrijke jas die leerlingen van de Wonderboom samen voor Jozef hadden bedacht, het ‘verzoeningssymbool’ dat leerlingen van de Polstok maakten als respons op het horen van het verhaal van de beraamde aanslag op koning Ahasveros, hun bladzijde uit het dagboek van Ester of de ‘dromenkrant’ die de leerlingen van de Wonderboom maakten om uiting te geven aan hun bewogenheid met wat er in de wereld van de natuur en de samenleving op dit moment gebeurt: het zijn allemaal voorbeelden van expressievormen die leerlingen in staat stelden om betekenis en zin te ontdekken door de activering van hun inventieve verbeelding.

Het is mij tijdens observaties in beide onderzoeksweken opgevallen dat de activering van de verbeelding tijd en ruimte nodig heeft. Leerlingen hebben tijd, ruimte nodig om zich een eigen voorstelling te kunnen maken, zich te kunnen verplaatsen in een ander/iets anders en om een nieuwe verbinding te kunnen maken tussen het bekende en onbekende. Als tijd en ruimte wordt gecreëerd, krijgt de verbeeldingskracht kans om te werken en komt het proces van betekenis verlenen op gang. Op het moment dat leerlingen tijd en ruimte krijgen en zich uitgenodigd voelen om te verwoorden of te verbeelden wat ze ontdekt, bedacht of gemaakt hebben in hun dialogische verkenning van een verhaal verlenen zij betekenis en ontdekken zij zin.

Een tweede waarneming in mijn rol als onderzoeker was, dat hoe minder het creatieve werk vooraf was uitgestippeld en vastgelegd, des te groter de kans dat de persoonlijke verbeelding van iedere leerling werd geactiveerd. Diverse keren heb ik gezien dat leerlingen in de hitte van het gesprek tussen leraar en leerling (of onderling) tot een verwoording of verbeelding kwamen, die hen voorbij de gangbare reacties voerde en hen tot persoonlijke taal- en beeldvorming bracht. Ik verwijst naar een gedeelte van het slotgesprek met de vier leerlingen van de Wonderboom, toen zij hardop nadachten over de vraag of gebeurtenissen in de

Jozefsaga ook anders hadden kunnen lopen. Foka zegt daar: ‘Ja, dat die broers kunnen denken, die Jozef, die krijgt alles maar... zij kunnen ook dingen doen die leuk zijn... soms leuker dan wat hij kan doen...’⁴⁸

Ontwikkeling van ‘creatieve interpretatie’ bij leerlingen

Inventieve verbeelding en creatieve interpretatie veronderstellen elkaar: de werking van de inventieve verbeelding laat zich zien in de creatieve interpretaties die leerlingen geven van een religieus verhaal middels hun creaties, reflecties en interacties. Het woord interpretatie betekent letterlijk ‘tussenspraak’. In de ogen van Ricoeur gaat het bij een ‘tussenspreker’ om een subject dat een verbinding legt tussen de eigen leef- en belevingswereld en een artefact uit de overlevering.⁴⁹ De interpretator is een verbindingsfiguur, niet iemand die louter reproduceert, al is dat vanzelfsprekend ook aan de orde. De interpretator creëert soms echter ook iets nieuws en voegt iets toe.⁵⁰

Daarmee benoem ik datgene wat de *midrasj* beoogt en bewerkt in de joodse uitlegtraditie.⁵¹ Interpretatie is in de *midrasj* een ‘spel’. De dialoog met een verhaal uit de overlevering is een spel van aanspraak en antwoord, van vraag en respons.⁵² Het woord ‘creatief’ in het concept ‘creatieve interpretatie’ wil ik in de grondbetekenis verstaan: iets maken dat er nog niet is, een nieuwe combinatie maken. Kearney gebruikt hiervoor het woord ‘poëtisch’, ook in de letterlijke betekenis van ‘maken’. Het actieve karakter van de woorden ‘creatief’ en ‘poëtisch’ is op de volgende manier te verwoorden: in de creatieve interpretatie maakt de leerling die een bron interpreteert een verbinding tussen zijn persoonlijke leef- en belevingswereld en de wereld van het religieuze verhaal.

Hier volgt een enkel voorbeeld om dit te illustreren. Op de Wonderboom geeft Foka in haar stripverhaal een interpretatie van de relatie tussen Jozef en zijn moeder Rachel. Die interpretatie is creatief en laat ook zien hoe Foka zelf gegevens uit het verhaal, die niet direct ter sprake kwamen in de onderzoekswEEK, maar waar zij wel weet van heeft, mee laat spelen in haar reflectie. Hetzelfde geldt voor Elise (de Wonderboom), die in haar interpretatie van het verhaalgegeven dat Jozef zijn beker in de zak met graan van Benjamin laat stoppen, de verbinding legt tussen het feit dat Benjamin ook een zoon van Rachel is; en zo zegt zij, ‘Jozef wil zien of de broers met Benjamin anders omgaan dan destijds met hem.’⁵³

48 WO-W2-FJ-ilec-1.

49 Ricoeur, 1976. Vgl. hoofdstuk 3.

50 De Boer, 1996. Vgl. hoofdstuk 3.

51 Mattheüs 13:51-52. “‘Hebben jullie dit allemaal begrepen?’ ‘Ja’, antwoordden zij. Hij zei hun: ‘Zo lijkt iedere schriftgeleerde die leerling van het koninkrijk van de hemel is geworden op een huismeester die uit zijn voorraadkamer nieuwe en oude dingen tevoorschijn haalt.’”

52 Gadamer, 1960/1975/1990 en 1993.

53 WO-W2-FJ-ilec-2.

Samengevat: Inventieve verbeelding en creatieve interpretatie zijn bij de acht leerlingen zichtbaar op een aantal momenten in hun exploratie van verhaalscènes en verhaalpersonages van de Esternovelle en de Jozefsaga. Dit leidt bij hen tot eigen interpretaties van een religieus verhaal. De eigen interpretaties van de leerlingen worden mogelijk door de combinatie van inleving in een ander/het andere en het maken van nieuwe verbindingen tussen het bekende en het onbekende. Daarmee wordt de dubbele betekenis die Ricoeur aan het begrip ‘inventief’ geeft, zichtbaar.

10.5 Betekenis en zin ontdekken door het stimuleren van dialoog en verbeelding

Welke betekenis en zin ontdekken leerlingen in hun eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen, gestimuleerd door dialoog en verbeelding? Zo luidt de vierde deelvraag uit hoofdstuk 1. Het antwoord op die vraag geef ik in twee stappen. Eerst trek ik conclusies uit de bevindingen van het onderzoek naar de relatie tussen vormen van dialoog en het ontdekken van betekenis en zin. Daarna formuleer ik de conclusies op grond van de bevindingen uit het onderzoek naar de relatie tussen vormen van verbeelding, eigen interpretaties en het ontdekken van betekenis en zin.

Betekenis en zin ontdekken door meervoudige dialoog?

Op welke manier hebben de vijf vormen van dialoog, beschreven in hoofdstuk 2 bijgedragen aan het ontdekken van betekenis en zin door basischoolleerlingen van groep 6 in hun kennismaking met een religieus verhaal?⁵⁴ Ogenscheinlijk is de dialoog met een ander de gemakkelijkste vorm om te bepalen of deze tot betekenisverlening en zinvinning stimuleert. De uitgeschreven voorbeelden van interacties tussen leerkracht en leerlingen in de hoofdstukken 7 en 8 laten zien, dat leerkrachten een actieve rol spelen in het stimuleren van leerlingen tot het geven van een persoonlijke respons op een scène uit een religieus verhaal.⁵⁵ Beide leerkrachten stimuleerden leerlingen om iets persoonlijks te zeggen in de groep of vroegen de aandacht, als een leerling iets duidelijk wilde uitleggen.⁵⁶ De dialoog tussen leerlingen onderling, een relatief nieuwe vorm van dialoog in de klas bij het vak levensbeschouwing, heeft vorm gekregen door de inrichting van een interactieve leeromgeving en heeft geleid tot vormen van persoonlijke en gezamenlijke betekenisverlening. Ik heb dit laten zien in een reeks van

54 De dialoog met een ander (leerling/leerkracht); de dialoog met het andere; de dialoog met zichzelf en de dialoog met het transcendente.

55 Vgl. hoofdstuk 7.6 en hoofdstuk 8.6.

56 WO-W1-Vi-E-dag 4; PO-W2-Vi-J-dag 2.

uitspraken en responsies van de acht leerlingen die ik volgde.⁵⁷ Hoe speelser die interacties en dialogen waren opgezet, des te groter de kans was dat de leerlingen zelf iets verrassends ontdekten over het verhaal, over elkaar, over zichzelf of over de grotere wereld.

In de reflectieboekjes en stripverhalen en in de formulieren met denkvragen aan het eind van beide onderzoeksweken valt te lezen, dat leerlingen door impulsen van een medeleerling soms op meer vragen kwamen aan een personage, zich beter voor konden stellen hoe een situatie in een verhaal er uit zag of zich beter voor konden bereiden op een rollenspel tussen personages.⁵⁸ Gedurende deze activiteiten en overlegmomenten bleek dat leerlingen af en toe een gedachte of een voorstel van een medeleerling konden accepteren en zich eigen konden maken. Waar dat lukte, ontstonden momenten van 'goede dialoog' tussen een leerling, een medeleerling en een idee of voorstel van een medeleerling.

Waar leerlingen gefascineerd raakten door een scène in een verhaal (de 'zaak' van Gadamer), en dat uitten in een creatie, werd hun onderlinge overleg intensiever en leidde dit tot 'goede dialoog'. Ik heb kunnen waarnemen dat op die momenten een grotere kans ontstond op verrassing in het overleg. Dat uitte zich enerzijds in erkenning van de eigenheid van de ander en anderzijds in het veranderen van beide deelnemers door de dialoog.⁵⁹ Met name de dramatische werkvormen die leerlingen aanzetten tot ludieke expressies, hebben betekenisverlening aan het handelen van personages en het ontdekken van zin door (gedeeltelijke) identificatie beïnvloed. Zo is het beeld dat Michiel (de Wonderboom) had van Haman, de antiheld in de Esternovelle, sterk veranderd door de interacties in het rollenspel. Hetzelfde geldt voor Foka (de Wonderboom): haar beeld van Jozef als onderkoning veranderde door het spelen van rolpresentaties 'op de stoel'.⁶⁰ De 'dialoog met zichzelf' heeft in dit onderzoek gestalte gekregen in de vorm van een reflectieboekje in onderzoekswEEK 1 en van een stripverhaal in onderzoekswEEK 2. De meerwaarde van de tweede vorm boven de eerste was dat leerlingen elke dag niet alleen stilstonden bij de wederwaardigheden van personages, maar ook bij de impact van activiteiten en opdrachten op henzelf. Daarmee kon het onderscheid tussen betekenis en zin dat we maakten in hoofdstuk 3, beter geïllustreerd en onderbouwd worden.⁶¹ De indirecte vorm van het stripverhaal maakte het mogelijk dat leerlingen in deze leeftijdsfase

57 Vgl. hoofdstuk 7.3 en 7.6 en hoofdstuk 8.3 en 8.6.

58 PO-W1-RE-II 1-4; WO-W1-RE-II 1-4; PO-W2-RJ—II 1-4; WO-W2-RJ-II 1-5; WO-W1-PO-rlez-1-4; PO-W1-rlez-1-4; WO-W2-rljz-1-5; PO-W2-rljz-1-4.

59 Uitdrukkelijk vermeldt Abdel (de Polsstok)dit in zijn reflectie. PO-W1-RE-II-4; Hetzelfde geldt voor Elize (de Wonderboom) in haar reflectie. WO-W2-RJ-II-2.

60 In die dramatische werkwijze leven leerlingen, zittend op een stoel voor de groep, zich in een personage in en geven antwoord op vragen die hen gesteld worden.

61 Vgl. hoofdstuk 3.12.

zowel in woord als beeld konden stilstaan bij wat een opdracht met hen zelf deed, maar ook met hun perceptie van het verhaal. Door deze vorm van interne dialoog op woord- en beeldniveau is ook recht gedaan aan het gegeven dat in levensbeschouwelijk leren gewerkt wordt met bronnen die verhalend en beeldend van karakter zijn. Ter illustratie verwijs ik naar het schrijven van een brief op de Wonderboom over een situatie van ‘in de put zitten’ en het krijgen van een tip van een medeleerling over hoe om te gaan met een dergelijke situatie. In de zelfreflectie van de leerlingen van de Wonderboom is zichtbaar hoe de leerlingen deze manier van werken tegelijkertijd als veilig én uitdagend hebben ervaren. De doorwerking van dit gebeuren op hun alledaagse leven maakten de leerlingen zichtbaar in hun stripverhalen.⁶² De dialoog met de ander stimuleerde indirect de interne dialoog via associaties met zichzelf. Een vergelijkbare uitnodiging tot dialoog met zichzelf door de stimulans van een medeleerling is waar te nemen bij de leerlingen van de Polsstok.⁶³

De ‘dialoog met het andere’ is in zijn werking duidelijk beschreven in paragraaf 10.3. Bij de Esternovelle heb ik deze dialoog met een bron het scherpst waargenomen op momenten dat leerlingen tot de ontdekking kwamen dat Ester joods is en welke moed het van deze jonge vrouw vroeg om voor de redding van haar volk te strijden. Deze ontdekking heeft bij alle leerlingen geleid tot verrassing, tot beter zicht op het anders zijn van Ester als joodse vrouw en op de verandering van zowel het personage in de ogen van de leerling, als van de leerling zelf in deze confronterende ontmoeting. Deze transformatie van het verhaal en van henzelf leidde bij de leerlingen van de Wonderboom in het eindgesprek tot voornemens om dit verhaal ook thuis of aan vrienden door te vertellen. In hun beleving is het een spannend en actueel verhaal.

Het aandachtig verkennen van scènes uit de Jozefsaga door leerlingen heeft ertoe geleid dat zij het moment van weerzien van vader en zoon (na zoveel jaar) als aangrijpend en ingrijpend hebben ervaren. Deze ontmoeting tussen vader en zoon gaat vooraf aan het moment van verzoening tussen Jozef en zijn elf broers. Ook dat moment hebben de leerlingen ervaren als een ingrijpend moment van dialoog met het andere en tegelijkertijd als een dialoog met het transcendente. Op deze momenten, te herkennen in de creaties van leerlingen, ontstond een synergie tussen de dialoog met het andere, met zichzelf en met het transcendente. Het is deze meervoudige dialogische dynamiek in en met religieuze verhalen die leerlingen tot zelfverstaan, een verstaan van de ander (medeleerling, leerkracht) en een verstaan van het andere (verhaal) kan brengen. De meervoudige dialoog

62 WO-W2-Po-rljz 1-4.

63 Vgl. hoofdstuk 9.4.

van leerlingen, medeleerlingen/leerkracht en verhaal maakt het mogelijk dat basisschoolleerlingen van groep 6 een cultureel en religieus verhaal persoonlijk en gezamenlijk kunnen interpreteren en er zin en betekenis in kunnen ontdekken.

Betekenis en zin ontdekken door verbeelding en eigen interpretatie

Leerlingen van groep 6 lijken, zo valt op grond van de antwoorden op de deelvragen 2 en 3 te concluderen, in staat te zijn om betekenis en zin te ontdekken door het maken van eigen interpretaties van een religieus verhaal. Ik heb kunnen aantonen dat het voor een dergelijk hermeneutisch proces nodig is dat hun verbeeldingskracht op meerdere manieren wordt geactiveerd. Die verbeelding wordt geactiveerd op het moment dat een religieus verhaal op een aansprekende wijze wordt verteld of getoond. Een goed verteld verhaal stimuleert de 'metaforische sensitiviteit' bij leerlingen. Deze sensitiviteit wordt sterker als leerlingen in samenspraak en samenwerking elkaar uitdagen de taal van een verhaal te leren lezen, begrijpen en interpreteren en zich daar voorstellingen bij te maken. Zo eigenen leerlingen zich de symbooltaal van deze verhalen al interpreterend toe. In de expressies en eigen interpretaties van deze leerlingen wordt het inzicht van Gadamer bewaarheid, dat de kracht van de taal in 'eminente verhalen' leerlingen aan het denken kan zetten en hen kan aanspreken tot anders handelen en spreken. Waar een religieus verhaal zo verteld of getoond wordt dat het 'zijn eigen werk kan doen', gaat dat verhaal aanspreken en roept het om een respons van de hoorder, lezer of kijker.⁶⁴

De bewust georganiseerde samenwerking in vier- en tweetallen gedurende beide onderzoeksweken (schoudermaatjes en tafelgroepen) heeft leerlingen de kans gegeven hun medeleerlingen op andere wijze te leren kennen. De vele vormen van overleg, interactie en dialoog brachten hen op verschillende momenten tot verrassende ontdekkingen van betekenis en zin.⁶⁵ In het bijzonder kwam de meerwaarde van samenwerking en samenspraak aan het licht bij de specifieke onderzoeksactiviteiten in de onderzoeksweken. Op de Wonderboom (Poerimfeest en slavenhandel) is dat wat sterker zichtbaar geworden dan op de Polsstok, maar ook op de laatste school hebben leerlingen dergelijke ervaringen opgedaan.⁶⁶ In een leeromgeving die uitnodigt tot interactie, creativiteit en reflectie wordt de leerling gehonoreerd als subject van interpretatie, betekenis en zin ontdekken. Dat elke persoonlijke creatieve interpretatie alleen maar gedaan kan worden,

64 Gadamer in Dutt, 1993/2000-3, p. 27. "Und warum ist nun auch die Begegnung mit der Überlieferung in der uns etwas gesagt wird, ein Gespräch? Nun, es ist deswegen ein Gespräch, weil das, was uns begegnet, eine Frage an uns stellt, auf die wir zu antworten haben. Etwas aus der Überlieferung spricht uns an- ein Werk der Kunst, ein Geschehen, das wir auf einmal verstehen: das geht mit uns mit wie der Partner eines Gespräch." Vgl. Gadamer, 1986/1993, S. 286-295.

65 Zie hoofdstuk 7 en 8.

66 WO-W1-RE-11-1-4; WO-W2-R-11-1-5; PO-W1-RE-11-1-4; PO-W2-RJ-11-1-4.

wanneer de interpretator weet heeft van zijn of haar afhankelijkheid van de ‘levende overlevering’, wordt uitgedrukt met het werkwoord ‘ontdekken’ van zin en betekenis. De balans tussen ‘zin ontdekken’ en ‘zin geven’, ‘betekenis verlenen’ en ‘betekenis ontdekken’ in de dialoog met een waardevolle culturele of religieuze bron, wordt in deze formulering onderstreept. Alma heeft in haar studies over verbeelding en zingeving het vinden van een dergelijk evenwicht benadrukt.⁶⁷ Leerlingen van de basisschool blijken in staat om individueel en gezamenlijk tot eigen, creatieve interpretaties te komen van religieuze verhalen, wanneer deze verhalen tot leven worden gebracht in verbale of visuele representaties.

10.6 Antwoord op de centrale onderzoeksvraag

De hoofdvraag uit hoofdstuk 1 luidde: *Op welke wijze stimuleren dialoog en verbeelding, als kenmerken van een krachtige leeromgeving, basisschoolleerlingen van groep 6 tot eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen en zo tot het ontdekken van betekenis en zin?* In deze paragraaf wil ik een antwoord formuleren op deze vraag op basis van de antwoorden op de vorige vier paragrafen.

Op grond van de bevindingen van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek kan ik met enige voorzichtigheid vaststellen dat leerlingen van de twee betrokken basisscholen in staat zijn religieuze verhalen individueel en gezamenlijk creatief te interpreteren. De analyses in de hoofdstukken 7-9, de resultaten van de analyses en de interpretatie van de resultaten laten zien dat deze leerlingen in staat zijn eigen en soms creatieve interpretaties van deze verhalen te geven. Tegelijkertijd is vast te stellen dat het onderwerp van onderzoek complex is en dat er meerdere variabelen een rol spelen bij het onderwerp. Dat maakt me ook voorzichtig in het geven van een eenduidig antwoord op de centrale onderzoeksvraag. Het antwoord geldt niet voor alle betrokken leerlingen op dezelfde wijze. Sommige leerlingen in de groepjes van vier die ik volgde, interpreteerden de symbooltaal van deze verhalen creatiever en verbonden deze interpretaties op meer gevarieerde wijze met hun eigen leefwereld dan andere leerlingen. Bovendien zijn er tussen de leerlingen onderling verschillen waar te nemen in het werken met de creatieve werkwijzen (beeldende, literaire en dramatische). Vastgesteld kan worden dat leerlingen met de ene werkwijze meer affiniteit hebben dan met een andere. Vergelijkbare verschillen zijn waar te nemen met betrekking tot het werken met reflexieve en interactieve werkwijzen.⁶⁸ Sommige leerlingen kwamen tot meer

67 Alma, 2005, 2007, 2011; Vergelijk hoofdstuk 3.11.

68 Vergelijk de reflectieboekjes en de beschreven interacties en dialogen in WO-W1-Po-rlez-1-4; WO-W2-Po-rljz-1-5;

PO-W1-Po-rlez-1-4; PO-W2-Po-rljz-1-4; WO-W1-Vi-E-dag 1-5; WO-W2-Vi-J-dag 1-5; PO-W1-Vi-E-dag 1-5; PO-W2-Vi-J-dag 1-5.

verfijnde reflecties en anderen juist eerder tot onverwachte uitspraken in de interacties met elkaar of met de leerkracht.

De inrichting van een krachtige leeromgeving heeft, zo stel ik achteraf vast, leerlingen in staat gesteld de specifieke beeldtaal van religieuze verhalen te leren lezen, begrijpen en interpreteren. De symbolen, metaforen en andere vormen van beeldspraak in dergelijke verhalen spreken niet zonder meer tot de verbeelding van leerlingen in de leeftijd van 9 à 10 jaar. Daarvoor is tijd en ruimte, aandacht en nieuwsgierigheid nodig, maar ook voldoende impulsen (incentives) om leerlingen in staat te stellen met de beeldspraak van een religieus verhaal te leren spelen en hun sensitiviteit voor symbooltaal te versterken. Het lijkt daarbij ook van belang of een verhaal in zich zelf sterk genoeg is en een 'zaak' representeert die leerlingen uitnodigt tot eigen responsies en interpretaties. Het was verrassend te merken in de onderzoekspopulatie, waar praktisch geen leerling de Esternovelle of de Jozefsaga kende, dat veel leerlingen tot persoonlijke responsies op het verhaal in staat bleken en de metaforen in het verhaal op eigen wijze konden lezen, begrijpen en interpreteren. Dat zegt ook iets over het 'metaforische bewustzijn' (Egan) van deze leerlingen.⁶⁹

Het eigene van een religieus verhaal wordt niet alleen bepaald door literaire stijlmiddelen, maar ook door existentieel-ethische en levensbeschouwelijk-ethische thema's in het verhaal.⁷⁰ Leerlingen van groep 6 op beide scholen hebben enkele van deze thema's verkend, zich ermee verbonden en zij hebben die thema's beter leren verstaan. Bij de Esternovelle komen zo de thema's: het 'redden van het volk' (Mordechai en Ester), het 'durven uitkomen voor de eigen identiteit' (Ester) en het 'ontmaskeren van macht en geweld' (Haman) aan de orde. Deze thema's zijn herkend en erkend door de leerlingen in de specifieke beeldtaal van de novelle. Stuk voor stuk zeiden de leerlingen na de grondige verkenning dat ze dit verhaal ook thuis en aan anderen zouden willen doorvertellen, omdat het in hun beleving een verhaal is dat echt 'ergens over gaat'. Bij de Jozefsaga komen de existentieel-ethische thema's 'in de put zitten' (Jozef), 'jaloezie' (Jozef & broers) en 'verzoening tussen broers' (Jozef & broers) aan de orde. Ook deze thema's zijn verkend en beter begrepen door de leerlingen na hun grondige exploratie.

Religieuze verhalen hebben een openheid voor de (A)nder, het transcendente, het onzegbare of dat wat van ultieme zin of waarde is, zo stelden we in hoofdstuk 1 en 2 vast.⁷¹ Religieuze verhalen willen door metaforen en symbolen een brug slaan tussen de werkelijkheid van de (A)nder / het transcendente en de leef- en

69 Vgl. hoofdstuk 1.3, 2.11 en 3.3.

70 Vgl. hoofdstuk 1.3 en hoofdstuk 2.7 en 2.8.

71 Vgl. hoofdstuk 1.3 en hoofdstuk 2.9.

belevingswereld van de leerlingen.⁷² Leerlingen hebben dat overstijgende en niet in woorden te vangen karakter af en toe ervaren en verwoord in hun nadenken over het handelen van Mordechai (het niet buigen voor mensen, alleen voor God), van Ester (het zich publiek durven uiten als vertegenwoordigster van een culturele en religieuze minderheid), van Jozef (een talent om dromen te duiden en dat talent ten goede aan te wenden) en van de broers (leren om in te staan voor een ander). Zij hebben deze transcendentale dimensie van religieuze verhalen leren kennen en begrijpen en soms in taal uitgedrukt met woorden als ‘God’. Sommige leerlingen waren daar heel direct in, zoals Abdel (de Polsstok) en Elise (de Wonderboom). Anderen in de groep legden niet in die woorden een directe verbinding tussen hun wereld en de transcendentale dimensie, maar stonden wel open voor deze dimensie.⁷³

Over de invloed van een krachtige leeromgeving op authentiek levensbeschouwelijk leren van leerlingen is uitgebreid gesproken in paragraaf 10.2. Ik kan vaststellen dat een optimale inrichting van een dergelijke leeromgeving een voorwaarde sine qua non is voor dialogisch en creatief levensbeschouwelijk leren. Tijd, ruimte, een speelse kennismaking met een religieus verhaal, en een nieuwsgierige grondhouding voor het onderzoeken van een levensbeschouwelijk thema creëren gezamenlijk een klimaat waarin levensbeschouwelijk leren als een avontuur ervaren kan worden.

Over de vormen van dialoog die het mogelijk maken dat leerlingen in contact en gesprek kunnen geraken met een levensbeschouwelijke bron, is uitgebreid gesproken in paragraaf 10.3. Aan het einde van die paragraaf is de vraag gesteld in hoeverre synergie tussen de dialoog met jezelf, met de ander, met het andere en met de Ander/het transcendentale een dieper contact met het ‘gebeuren’ in een verhaal mogelijk maakt. Er zijn voorbeelden te vinden in de expressies van leerlingen waarin dit het geval is. Ik wijs met name naar de tekeningen over de ontmoeting tussen Jozef en zijn vader en naar de reflecties daarover in de stripverhalen.

Het eerste deel van de onderzoeksvraag gaat uit van de veronderstelling dat inventieve verbeelding kan leiden tot creatieve interpretatie van een religieus verhaal en zo tot het ontdekken van zin en betekenis. In paragraaf 10.4 is uitvoerig beschreven welke rol inventieve verbeelding speelt in het proces van zin en betekenis ontdekken. Op deze plaats wil ik nog eens het gegeven onderstrepen dat religieuze verhalen zelf vrucht zijn van inventieve verbeeldingskracht. Deze verhalen zijn geen afspiegeling van de werkelijkheid, maar creëren juist een *mogelijke* werkelijkheid (*monde possible*), waar de hoorder, kijker of lezer in

72 Vgl. hoofdstuk 1.3, excurs 1.

73 PO-W1-FE-ilec-1-4; PO-W2-FJ-ilec-1-4; WO-W1-FE-lilec-1-4; WO-W2-FJ-ilec-1-5.

vrijheid op kan antwoorden. Op dit punt komen inzichten van Gadamer, Ricoeur, Fishbane, Buber, Rosenzweig en Heschel bij elkaar.⁷⁴ ‘Eminente verhalen’, zoals Gadamer waardevol cultureel en religieus erfgoed noemt, roepen een wereld op die, eenmaal geschapen, steeds weer nieuwe responsies kan evoceren bij nieuwe generaties hoorders, kijkers en lezers op voorwaarde dat hun eigen metaforisch bewustzijn wordt geactiveerd en aansluiting vindt bij de beeldtaal van het religieuze verhaal. Leerlingen kunnen zich in een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren ontwikkelen door vormen van ‘goede dialoog’ met dergelijke verhalen aan te gaan en zo cultureel en religieus geletterd te raken. Goede dialoog en inventieve verbeelding stimuleren leerlingen van 9 of 10 jaar om religieuze verhalen persoonlijk en gezamenlijk creatief te interpreteren. Zo zijn zij in staat betekenis te verlenen aan deze verhalen en er zin in te ontdekken voor hun leven.

10.7 ‘Metaforiseren met kinderen’: een pleidooi voor een kinderhermeneutiek

Als een verhaal een hoorder, kijker of lezer aanspreekt, wordt een antwoord geëvoceerd. Dat antwoord kan gegeven worden in de vorm van een eigen creatieve respons, die op zichzelf beschouwd al een interpretatie van het gehoorde, geziene of gelezen verhaal is. Een persoonlijke tekening, een tekst-, spel- of lieduiting is op twee niveaus een respons van de leerling op de aanspraak van een verhaal. Allereerst voegt de leerling met zijn of haar respons iets toe aan de ‘doorwerkingsgeschiedenis’ van het verhaal in de eigen culturele context.⁷⁵ Op het tweede niveau verbindt de leerling zijn of haar eigen leef- en belevingswereld op een nieuwe wijze met de dynamiek van de wereld van het verhaal door een eigen, creatieve interpretatie. Zo kan een leerling betekenis verlenen in dialoog met het verhaal en tegelijkertijd zin ontdekken op belevingsniveau (subjectief) en leefwereldniveau (intersubjectief/objectief).

Leerlingen van de basisschool, zo laten de conclusies van de bevindingen van dit narratief ontwikkelingsonderzoek zien, zijn in staat individueel en samen de beeldtaal van religieuze verhalen te lezen, interpreteren en begrijpen. Dat blijkt uit de veelvormige creatieve responsies die zij op de twee religieuze verhalen in dit

74 Gadamer, 1960/1975/1990; Kearney, 2002; Buber & Rosenzweig, 1936; Heschel, 1955/2005; Ricoeur, 1983-1985, 1986; Fishbane, 1993, 1998.

75 De term ‘doorwerkingsgeschiedenis’ is een vertaling van een sleutelterm in het denken van Gadamer, ‘Wirkungsgeschichte.’ In zijn ogen is het de doorwerkingsgeschiedenis van een cultureel artefact die het mogelijk maakt dat mensen van nieuwe generaties betekenis kunnen verlenen aan een verhaal. “*das Verstehen(...) ist seinem Wesen nach ein wirkungsgeschichtlicher Vorgang.*” Gadamer, *Wahrheit und Methode*, S. 305. Een cultureel artefact als een verhaal, eenmaal ontworpen als vrucht van inventieve verbeelding, krijgt zijn eigen dynamiek in het spel van herinterpretatie dat nooit eindigt zolang het verhaal verteld blijft worden.

onderzoek hebben gegeven. Deze leerlingen zijn in staat te metaforiseren, dat wil zeggen zij kunnen de beeldtaal van een cultureel of religieus verhaal als drager van waardevolle ervaringen en gebeurtenissen leren lezen, begrijpen, interpreteren en betrekken op hun eigen leef- en belevingswereld.⁷⁶ De activering van hun vermogen tot een dialoog voeren met zichzelf, met anderen en met culturele of religieuze bronnen, alsmede de activering van hun vermogen tot verbeelden, stelt hen in staat tot creatieve interpretaties van culturele en religieuze bronnen en tot het ontdekken van betekenis en zin in hun leef- en belevingswereld.

Zijn de conclusies met betrekking tot de bevindingen van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek van dien aard dat een pleidooi voor de verdere ontwikkeling van een 'kinderhermeneutiek' ten aanzien van de interpretatie van culturele en religieuze thema's en bronnen door leerlingen in de context van de basisschool gerechtvaardigd is? Ik ben die mening toegedaan en ik wil daarom op deze plaats een pleidooi voeren voor de verdere uitwerking van een dergelijke hermeneutiek.

Hieronder omschrijf ik zo precies mogelijk wat ik onder een dergelijke 'kinderhermeneutiek' versta. Onder een 'kinderhermeneutiek' versta ik: de ontwikkeling van een theorie over een praktijk waarin leerlingen in staat zijn individueel en gezamenlijk betekenis te verlenen aan en zin te ontdekken in hun dialogische exploratie en interpretatie van culturele en religieuze vragen, thema's en bronnen. Zin en betekenis die leerlingen zo doende ontdekken worden zichtbaar in hun persoonlijke en gezamenlijke creaties, reflecties en interacties als respons op de aanspraak van een cultureel of religieus verhaal. Met mijn onderzoek heb ik een bescheiden bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van een dergelijke hermeneutiek.

De verdere ontwikkeling van een dergelijke kinderhermeneutiek is om meerdere redenen van belang:

a) Een 'kinderhermeneutiek' honoreert de eigen stem van kinderen in het proces van betekenisverlening en zingeving in hun kennismaking met culturele en religieuze thema's en bronnen. Waar kinderen die ruimte geboden wordt in hun leerproces, versterkt dat hun ontwikkeling tot jonge mensen die samen, creatief en kritisch culturele en religieuze thema's en bronnen leren verkennen, onderzoeken en interpreteren.

b) Een dergelijke hermeneutiek kan in religieuze gemeenschappen de erkenning van de eigen stem van het kind in de levensbeschouwelijke en religieuze ontwikkeling en vorming stimuleren. Vooral in de joodse leertraditie is die eigenheid van ieder kind in het religieuze leerproces al vroeg herkend en erkend.⁷⁷

76 Vgl. hoofdstuk 1.2, noot 16, 2.5, 2.9 en 10.1. Vgl. Egan, 1990, 1992, 1997, 2005, 2008.

77 Vgl. Abram, 1980.

De oorspronkelijke nieuwsgierigheid en openheid van kinderen voor de wereld van de dingen, de wereld van de mensen en de wereld van het transcendente/ de A(a)nder is in die traditie al vroeg onderkend.⁷⁸ In de christelijke traditie is de eigen stem van het kind in processen van religieuze betekenisverlening en zingeving tot in de jaren '70 van de twintigste eeuw minder gethematiseerd. In de vraag naar de toe-eigening van inzichten en wijsheid uit culturele en religieuze tradities door nieuwe generaties is en wordt de aandacht voor de eigen stem van het kind sinds de jaren '80 duidelijker gearticuleerd.⁷⁹

c) Een 'kinderhermeneutiek' zou een stimulans kunnen betekenen voor de ontwikkeling van leerlinggerichte vormen van levensbeschouwelijk onderwijs in de basisschool, waardoor nieuwe generaties zich inzichten en ervaringen van vorige generaties op een persoonlijke wijze kunnen eigen maken. Zo kan in het hernemen van die inzichten en ervaringen uit het verleden gewaarborgd worden dat deze inzichten en ervaringen bewaard én vernieuwd worden door persoonlijke en gezamenlijke toe-eigening.⁸⁰ Een dergelijke nadruk op de persoonlijke en creatieve interpretatie en toe-eigening door leerlingen kan een waarborg zijn voor het niet verloren laten gaan van praktische wijsheid uit waardevolle tradities. Dit inzicht lijkt niet alleen van belang binnen het domein van levensbeschouwing, maar kan ook van betekenis zijn in het domein van kunst- en cultuureducatie en, zo denk ik in navolging van Bruner en Egan e.a., voor andere 'vakken' die binnen het basisonderwijs aan de orde zijn.⁸¹

Ik voer hier een pleidooi voor de verdere ontwikkeling van een 'kinderhermeneutiek' in relatie tot het domein levensbeschouwing op de basisschool, en niet voor een kindertheologie.⁸² Daar heb ik een viertal redenen voor:

1. In de eerste plaats omdat de term 'kinderhermeneutiek' een breder terrein omvat dan alleen dat van de gevestigde religies en godsdiensten. De term 'kinderhermeneutiek' omvat het brede terrein van levensbeschouwing, cultuur, spiritualiteit en zingeving. De term kan ook zinvol gehanteerd worden binnen het domein van cultuur- en kunsteducatie, waarmee het domein levensbeschouwing en religie verwant is. Deze verbreding doet mijns inziens recht aan de wijze

78 Korczak, 1908/1982, 1925/1985, 1919-1920/1986; Abram, 1980; Sacks, 2002.

79 In de Nederlandse (godsdienst)pedagogiek zijn het onder andere Kohnstamm, Dingemans en Jonker geweest die de ruimte voor kinderen om zelf en samen betekenis en zin te ontdekken in de toe-eigening van cultureel en levensbeschouwelijk erfgoed hebben bepleit en verwoord. Vgl. Miedema in De Muyneck & Kalkman (2005), pp. 113-129; Dingemans, 1986, 2000; Jonker, 1992.

80 Vgl. Ricoeur, 1986. Een religieus verhaal is volgens Ricoeur pas begrepen (verstaan), als het toegeëigend is door de hoorder of lezer. "Par appropriation, j'entends ici, que comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence de se comprendre." Ricoeur, 1986, p.170.

81 Vgl. hoofdstuk 1, noot 89.

82 Jonker, 2008; Kuindersma, 2008; Bucher, Büttner, Freudenberger-Lötz & Schreiner, 2007; Oberthür, 1995, 1998, 2002; Freudenberger-Lötz, 2007; Büttner & Schreiner, 2006; Schweitzer, 2011.

waarop in de hedendaagse basisschool de vraag wordt gesteld hoe leerlingen op een zinvolle wijze kennis kunnen maken met culturele en religieuze tradities en zich deze tradities kunnen toe-eigenen.⁸³

2. In de tweede plaats acht ik de term ‘kindertheologie’ minder geschikt binnen de actuele discussie in het basisonderwijs over de manier waarop vorm gegeven kan worden aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van ieder kind en wat dat van leerkrachten vraagt. De term ‘theologie’ is bovendien binnen religies als Boeddhisme en Jodendom en binnen levensbeschouwingen als het humanisme geen adequate term in het debat over de vraag hoe leerlingen tot eigen en creatieve interpretaties van levensbeschouwelijke thema’s en bronnen kunnen komen en hoe zij tot persoonlijke en gezamenlijke exploraties van die thema’s en vragen komen.

3. In de derde plaats geeft de term ‘kindertheologie’ mijns inziens niet precies weer, wat er gebeurt in het leerproces, wanneer kinderen individueel en gezamenlijk een levensbeschouwelijk/religieus thema, een vraag of een bron onderzoeken en in interactie met en door creatieve interpretatie van deze bron betekenis en zin ontdekken. Ik vermoed dat het gebruik van de term ‘kindertheologie’ in zwang gekomen is als pendant van de term ‘kinderfilosofie’.⁸⁴ ‘Filosoferen met kinderen’ is de laatste tien jaar in opkomst binnen het basisonderwijs.⁸⁵

4. De term ‘kindertheologie’ dekt niet wat er feitelijk gebeurt als kinderen vanuit diverse sociaal-culturele achtergronden in contact treden met een cultruele of religieuze bron en zich laten aanspreken door de woorden en beelden uit die bron, om in samenspel en samenspraak zin en betekenis daarin te ontdekken. De term ‘theologie’ verwijst op begripsmatig niveau naar wat ik in deze studie noem ‘de dialoog met ‘het transcendenté’ / ‘de A(ander)’, met wat ‘van ultieme waarde’ is.⁸⁶ Deze dialoog is een van de vormen van ‘goede dialoog’ in de kennismaking van leerlingen met een religieuze vraag, thema of bron. In de dialoog met een religieus verhaal in dit onderzoek is het transcendenté/de (A)nder op enkele momenten ter sprake gekomen als ‘God’. Vaker is die transcendenté dimensie ervaren op momenten waar leerlingen in de exploratie van een existentieel of levensbeschouwelijk thema tot het besef kwamen dat wat zij verwoordden of verbeeldden boven de grenzen van hun eigen leef- en belevingswereld uitsteeg. De term ‘theologie’ versmalt in mijn ogen datgene wat leerlingen kunnen ervaren en ontdekken als zij samen een religieus verhaal verkennen en de beeldtaal ervan exploreren en interpreteren. Daarnaast verwijst de term direct naar een begripsniveau, een niveau waar het ontluiken van een

83 Ter Avest, 2006; Lanser-Vander Velde, 2006; Roebben, 2007, 2011.

84 Bucher, Büttner, Freudenberg-Lötz & Schreiner, 2002.

85 Lipman, 2003; Bartels, 2013.

86 Vgl. excurs 1 in hoofdstuk 1.3.

levensbeschouwelijk besef bij leerlingen niet start. Dit besef begint op het niveau van emotie geladen associaties van leerlingen in de ontmoeting met een religieus verhaal en niet op begripsniveau.

Parallel aan de beweging in het basisonderwijs rond ‘filosoferen met kinderen’ (nadenken over belangrijke levensvragen en levensthema’s samen met kinderen) zou ik de term ‘metaforiseren met kinderen’ willen gebruiken, als aanduiding voor een kennismaking met culturele en religieuze bronnen. Deze term is ruimer dan de term ‘theologiseren met kinderen’ suggereert en sluit aan op het ervarings- en belevingsniveau van leerlingen. Metaforiseren is ruimer dan theologiseren, omdat in principe alle kinderen leren metaforiseren, als zij zich leren verstaan met culturele en levensbeschouwelijke thema’s en bronnen en zich deze persoonlijk toe-eigenen. De term ‘metaforiseren’ sluit beter aan omdat deze aangeeft hoe leerlingen in contact komen met een religieus verhaal en de woorden en beelden van dat verhaal kunnen leren lezen, begrijpen en interpreteren (metafoorcompetentie). In hun creatieve responsies op die woorden en beelden kunnen leerlingen ook zichtbaar maken wat in het verhaal voor hen zelf van (ultieme) waarde is in hun leef- en belevingswereld en in hun ervaring van de grotere wereld. Er doen zich op veel momenten in het dagelijks leven gebeurtenissen voor, waarvoor je als leerling niet zomaar woorden en beelden hebt. De opbouw van een repertoire aan culturele en religieuze beeldtaal kan dan helpen om die ervaringen te duiden en er in beeldtaal uitdrukking aan te geven. Leerlingen leren zich hierdoor uit te drukken in de ‘taal van de verwondering’, ‘de taal van de poëzie’.⁸⁷ Leren metaforiseren betekent: de competentie ontwikkelen om de beeldtaal van culturele en religieuze verhalen zo te leren lezen, begrijpen en spreken, dat hetgeen de leerling verwoordt in de buurt komt, van dat wat hij of zij in een bepaalde situatie aan bijzonders ervaart. Een ‘kinderhermeneutiek’ als het ‘metaforiseren met kinderen’ is in de eerste plaats nader te typeren met de term *poëtisch*. Als vertellers, dichters, acteurs, literatuur- en theaterwetenschappers zeggen dat de taal van levensbeschouwing en religie, net als de taal van kunst poëtische taal is, bedoelen zij dat er taal gehanteerd wordt die een werkelijkheid wil evoceren, tevoorschijn wil roepen.⁸⁸ Mensen die zichzelf als religieus persoon/individu bestempelen, zeggen evenals religiewetenschappers: de taal van religie en levensbeschouwing is de taal van de ziel, de taal van het verlangen.⁸⁹ ‘Metaforiseren met kinderen’ is volgens hermeneutisch filosofen als Gadamer, Ricoeur en Heschel een spel dat je als leerling kunt leren spelen wanneer in en door het leerproces de leerling sensitief

87 Heschel, 1951/2011; 1955/2005; Vgl. Kearney, 2002; Roebben, 2011.

88 Vgl. De Boer & Steenhuis, 2011.

89 Vgl. Colpaert, 2007.

wordt gemaakt voor de kracht van poëtische taal. In een poëtisch discours wordt volgens Ricoeur de taal expressief.⁹⁰ Een poëtisch discours verwijst niet naar een uitwendige realiteit, maar drukt de belevingswereld van een vertolker uit. Poëtische taal kent een eigen wijze om naar de werkelijkheid te verwijzen en roept in de expressie een trans-empirische werkelijkheid op.⁹¹ Het poëtisch discours verwijst niet naar gegevens uit de zintuigelijk waarneembare wereld waartoe wij behoren, maar naar het leven als geheel, waaraan wij deelhebben. Poëtische taal is evocatieve, niet dagelijkse taal om het betrokken raken op die trans-empirische, ons omvattende werkelijkheid op te roepen en in te stellen.⁹² Een 'kinderhermeneutiek' als het 'metaforiseren met kinderen' voltrekt zich in de tweede plaats, zo leren Buber, Bakhtin, Stern en Ipgrave, in alle gevallen *dialogisch*. Een leerling die beeldtaal leert begrijpen en hanteren, kan in de speelruimte tussen zichzelf, andere leerlingen en een overgeleverd verhaal ontdekken dat meerdere stemmen klinken in dat verhaal, dat meerdere interpretaties mogelijk zijn van dat verhaal en dat meerdere stemmen van verleden en heden meeklinken in zijn of haar zoektocht naar een persoonlijke interpretatie van dat verhaal.⁹³ Door in het leerproces een innerlijke dialoog van de leerling op gang te brengen, parallel aan diverse vormen van externe dialoog, kan een leerling een persoonlijke stem ontwikkelen. Een stem die de leerling helpt om een eigen levensvisie, levenswijze en levenshouding te ontwikkelen waardoor hij of zij 'wijs' kan leren handelen in het dagelijks leven.⁹⁴

Een 'kinderhermeneutiek' is in de derde plaats te typeren als *kritisch* omdat leerlingen in hun exploratie van een levensbeschouwelijke vraag, thema of bron voortdurend stil dienen te staan bij de vraag wat zij vinden van een bepaalde uitspraak, hoe ze een beeldspraak kunnen begrijpen en interpreteren en of een uitspraak van een andere leerling over een levensbeschouwelijk thema wel hout snijdt. Het kritisch leren stilstaan bij existentiële vragen en levensbeschouwelijke thema's is een cruciale dimensie in de ontwikkeling van een leerlinggerichte kinderhermeneutiek. Juist de interpretatie van het woord hermeneutiek als 'het leren verstaan van het bestaan' nodigt uit tot afstand nemen, tot het leren waarderen van situaties en tot positie kiezen.⁹⁵

Leerlingen van de basisschool kunnen kennis maken met een op basis van deze *poëtische*, *dialogische* en *kritische* kinderhermeneutiek ontwikkelde leerlijn

90 Ricoeur in Bourg & Lion, 1993, pp. 27-51; Ricoeur, 1994, pp. 281-305; Ricoeur, 1994, pp. 307-26; Ricoeur in Greisch (ed.) 1996, pp. 159-179; LaCocque & Ricoeur, 1998, pp. 14-18.

91 Burggraeve in De Tavernier (red.), 2004, p.54. De term 'trans-empirisch' komt van Burggraeve en duidt op die dimensies van de werkelijkheid die het zintuigelijk waarneembare overstijgen.

92 Idem, p.55.

93 Buber, 1923/1962; Bakhtin, 1981,1992; Stern, 2006, 2007, 2009; Ipgrave, 2003, 2005.

94 Bakhtin, 1981; H. Hermans, 2006.

95 Vgl.Ricoeur, 1983-1985.

voor levensbeschouwelijk leren vanaf groep 1 en kunnen vanaf groep 6 door eigen creaties en reflecties ook bewust betekenis en zin leren ontdekken in hun dialoog met levensbeschouwelijke thema's en bronnen. In de ontwikkeling van hun levensbeschouwelijke geletterdheid kunnen zij zodoende leren omgaan met de specifieke symbooltaal van iedere expressievorm van cultureel en religieus erfgoed. In deze studie staat de bijbel als cultuurboek en als boek met existentiële en levensbeschouwelijke thema's centraal. In mijn pleidooi voor een dialogische, poëtische en kritische kinderhermeneutiek onder de titel 'metaforiseren met kinderen' in relatie tot de wereld van de bijbel is het van belang dat alle leerlingen op een uitnodigende wijze de specifieke beeldtaal van deze religieuze literatuur leren kennen en daarmee leren spelen in hun ontwikkeling. Zo kunnen basisschoolleerlingen tot een vorm van toe-eigening van dit cultuurgoed komen die zowel recht doet aan de eigen kleur en dynamiek daarvan als aan hun eigen vragen, ideeën en ervaringen.

10.8 'Samen zin en betekenis ontdekken': een pleidooi voor een pedagogiek van zingeving

Het begrip 'pedagogisch' wordt door Wardekker omschreven als 'alles wat te maken heeft met de hulp en richting die volwassenen, in het gezin of in de school, bieden bij de vorming van de persoon van kinderen'.⁹⁶ In een studie uit 2004 stellen Ten Dam, Veugelers, Wardekker en Miedema dat de term 'pedagogisch' betrokken is op al die zaken die te maken hebben met ondersteuning bij zingeving aan het leven en aan de wereld.⁹⁷ De persoonsvorming en subjectwording staan centraal in deze visie op pedagogiek. Het is door pedagogiek als reflectie op de persoonlijke en sociale ontwikkeling die het mogelijk maakt, betekenisverlening en het ontdekken van zin door iedere leerling te kunnen beschrijven en begrijpen.⁹⁸ Deze persoonsvorming verloopt in de ogen van genoemde auteurs in interactie met de in de cultuur beschikbare mentale, talige en culturele 'gereedschappen'. Ondersteuning door volwassenen in het leerproces (leraren, ouders, belangrijke personen in de familie of vriendenkring) vindt plaats in een '*pedagogische tussenruimte*'. Deze tussenruimte heb ik in hoofdstuk 1 in verband gebracht met het domein van levensbeschouwelijk leren en met de levensbeschouwelijke ontwikkeling van iedere leerling. De pedagogische tussenruimte is daar door mij omschreven als een speelruimte waarbinnen leerlingen uitgedaagd worden om via creatieve, interactieve en reflexieve werkwijzen betekenis en zin te ontdekken

96 Wardekker in Geerdink, Volman & Wardekker, 2006, p.20.

97 Ten Dam, Veugelers, Wardekker & Miedema, 2004, p.27. Vgl. ook Biesta, 2012.

98 Hermans, 2002; Wardekker, 2002; Roebben, 2007.

in hun verkenning van een levensbeschouwelijk thema, een vraag of een bron.⁹⁹ Een *persoonlijke* 'levensbeschouwing' wordt in hoofdstuk 1 omschreven als 'de ontwikkeling van een persoonlijke levensvisie, levenswijze en levensinstelling, uitgedrukt in een verhaal. Dit verhaal gaat over het persoonlijk leven, het samen leven met anderen, het leven in de wereld en het leven in relatie tot wat van uiteindelijke zin en waarde wordt geacht (vier dimensies). Dit zelfverhaal dient als een persoonlijk interpretatiekader waarmee aan de werkelijkheid zin en betekenis wordt gegeven.'¹⁰⁰ Een *persoonlijk-religieuze* levensbeschouwing wordt in hetzelfde hoofdstuk omschreven als: 'de ontwikkeling van een persoonlijke levensvisie, levenswijze en levensinstelling uitgedrukt in een verhaal. Dit verhaal gaat over het persoonlijk leven, het samenleven met anderen, het leven in de wereld, en het leven in relatie tot het 'transcendente'/'heilige'/'onzegbare', geïnspireerd door rituelen en verhalen waarin het mysterie present wordt gesteld en aanspreekt. Een persoonlijk-religieuze levensbeschouwing dient op dezelfde wijze als een interpretatiekader waarmee aan de werkelijkheid zin en betekenis wordt gegeven.'¹⁰¹

Bovengenoemde omschrijvingen van de termen persoonlijke levensbeschouwing en persoonlijk-religieuze levensbeschouwing laten zien dat ik niet voor een klassieke metafysische tweedeling tussen 'deze wereld' en 'de andere wereld' kies, maar voor een denken en spreken over één ongedeelde werkelijkheid waarin de genoemde vier dimensies in de pedagogische tussenruimte van leren en zich ontwikkelen te onderkennen zijn. De wereld van religie en levensbeschouwing heeft met de wereld van kunst en filosofie gemeen dat ze ontspringt aan het punt waar de vier genoemde dimensies elkaar raken in een speelruimte waarbinnen betekenis en zin ontdekt kunnen worden.

Deze kleine omweg in het betoog is noodzakelijk om in deze paragraaf na te kunnen denken over de vraag of de term 'pedagogiek van zingeving' een adequate aanduiding is om het proces van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van alle leerlingen in de basisschool aan te duiden.¹⁰² Aanleiding voor dit pleidooi is de vraag of 'levensbeschouwing' en 'religie' zoals deze zich tonen in de hedendaagse laatmoderne werkelijkheid, niet een andere taal vragen om dit domein zinvol ter sprake te brengen in de werkelijkheid van de basisschool, dan de overgeleverde theologische en godsdienstige taal en de terminologie die gebruikt wordt in de wetenschappelijke wereld van theologie, religiestudies en pedagogiek. Kritische reflecties op het 'propium' van religie en levensbeschouwing in de

99 Vgl. hoofdstuk 1, excurs 1.

100 Vgl. hoofdstuk 1.3, excurs 1. Vgl. Alma & Smaling, 2010.

101 Vgl. Heschel, 1965/1992; Levinas, 1994; Ganzevoort, 2007.

102 De term 'pedagogiek van zingeving' ontleen ik aan Schaap (2001). Andere ideeën over het concept onder de term ontleen ik aan Alma & Smaling, 2010; Frankl, 1963; Van der Lans, 1992; Wardekker, Biesta & Miedema, 1998; Wenger, 1998; Wells, 1999; Ten Dam, Volman & Wardekker, 2004.

theorievorming en veranderingen in de praktijk van de levensbeschouwelijke educatie dagen professionals uit om een andere aanduiding voor het huidige vak godsdienstonderwijs c.q. levensbeschouwelijke vorming in de school te ontwikkelen.¹⁰³

Op grond van discussies in de theologische, filosofische en godsdienstwetenschappelijke theorievorming over de vraag of ‘religie’ en ‘levensbeschouwing’ op een andere wijze te definiëren zijn¹⁰⁴ en op grond van de ontwikkeling van nieuwe (religieuze) levensbeschouwelijke praktijken binnen en buiten gevestigde godsdienstige instellingen, wil ik op deze plek een pleidooi voeren voor een ‘pedagogiek van zingeving’ en deze typeren als een pedagogiek waarin het gaat om de ondersteuning van leerlingen in hun oriëntatie in het leven in deze werkelijkheid ten dienste van hun persoonsvorming in dialoog met de (A)nder en het andere, de wereld van natuur en cultuur.

Het pleidooi voor een eigen plek en taak van de pedagogiek van de levensbeschouwelijke vorming wordt in Nederland en daarbuiten al langer gevoerd.¹⁰⁵ Er ontwikkelt zich al een nieuwe praktijk op sommige bijzondere en openbare basisscholen, een praktijk waarin de sensitiviteit voor levensbeschouwelijke en religieuze vragen, thema’s en bronnen groeit; een praktijk ook waar zich geleidelijk een nieuwe, creatieve benadering van levensbeschouwelijk leren aftekent. Uit de debatten in Nederland, Vlaanderen, Engeland en Duitsland over levensbeschouwelijke vorming wordt helder dat er drie dimensies te onderscheiden zijn in de brede levensbeschouwelijke vorming van leerlingen op de basisschool:

- a) De persoonsvorming van iedere leerling¹⁰⁶
- b) De sociale en morele vorming van iedere leerling¹⁰⁷
- c) De existentiële en spirituele ontwikkeling van iedere leerling.¹⁰⁸

Wat deze drie dimensies verbindt, is het zoeken naar en ontdekken van zin en betekenis. Het samen ontdekken van betekenis en zin in de interactie van

103 Hermans, 2001; Burggraave, 2004; Colpaert, 2007; Roebben, 2007; Droogers, 2010; Miedema, 2009, 2012.

104 Vgl. hoofdstuk 1.3.

105 In Nederland wordt dit pleidooi gevoerd onder andere door Miedema, C. Hermans, Bakker en Ter Avest. In Vlaanderen onder andere door Pollefeyt, Boeve, Roebben en Maex. In Engeland door onder andere Grimmith, Jackson, Hull, Stern, Ipgrave en Wright en in Duitsland onder andere door Schweitzer, Oberthür, Heimbrock en Weisse. Vgl. voor de studies van deze godsdienstpedagogen de literatuurlijst.

106 Biesta, 2012.

107 Miedema, 2012.

108 Wright, 1998, 2000, 2004. Wright omschrijft het concept ‘kritische spiritualiteit’ als volgt: “Spirituality is the developing relationship of the individual, within community and tradition, to that which is- or is perceived to be- of ultimate concern, ultimate value and ultimate truth.” Vgl. *Spiritual Pedagogy*, 1998, p.88; Vgl. Kozyrev, 2006; Roebben, 2011.

persoon en omgeving (de samenleving) is constitutief voor de persoonsvorming. De mens wordt in een pedagogiek van zingeving gezien als een zinzoekend wezen, dat in taal en beeld, muziek en andere uitingsvormen een eigen verhouding tot de werkelijkheid exploreert. Hetzelfde geldt voor de mens die in interactie met anderen en met de omgeving zich oriënteert en zin en betekenis zoekt. Specifiek geldt dit voor de dimensie waarin een leerling leert stilstaan bij levensvragen of levensbeschouwelijke vragen waarin datgene ter sprake komt wat van ultieme zin of waarde wordt geacht.

Bovenstaande gedachtegang pleit ervoor om de gangbare term ‘godsdienstpedagogiek’ te herdefiniëren als een ‘pedagogiek van zingeving’ of, met de termen uit deze studie, als een pedagogiek van het ‘samen betekenis en zin ontdekken’. Ik geef drie argumenten voor de noodzaak om een dergelijke pedagogiek te ontwikkelen vanuit het perspectief van kinderen en jongeren:

1. De benaming ‘godsdienstpedagogiek’ verwijst naar een visie op een plaats van ‘godsdienst in de samenleving’ die gebaseerd is op een inmiddels geïmpliceerde interpretatie van de sociaal-culturele en godsdienstig-religieuze werkelijkheid. In de verzuilde samenleving was de christelijke godsdienst (in Europese landen en Amerikaanse staten in de 19e en 20e eeuw) dominant. In Nederland was de sociaal-culturele en godsdienstig-religieuze werkelijkheid duidelijk herkenbaar tot ongeveer 1970. De christelijke godsdienst als ‘publieke cultuurvorm’ was daarin overheersend, naast stromingen als het liberalisme en socialisme. Het sociaal-culturele en levensbeschouwelijk-religieuze landschap ziet er inmiddels anders uit. De werkelijkheid van nu wordt getypeerd met termen als de-traditionalisering, individualisering en actieve pluralisering. Deze veelkleurige werkelijkheid waarin wij leven is de sociaal-culturele context waarbinnen (jonge) mensen hun weg zoeken om een samenhangende levensvisie, levensstijl en levenshouding te vinden en waarbinnen zij een samenhangend verhaal ontwikkelen waarmee zij zin en betekenis aan hun leven kunnen geven.¹⁰⁹

2. In deze studie is onderscheid gemaakt tussen de diverse culturele verschijningsvormen van religie en levensbeschouwing in de moderne werkelijkheid en de behoefte aan vormgeving van een persoonlijke levensvisie en levenswijze. Hedendaagse levensverhalen laten zien dat moderne mensen zich levensbeschouwelijk/religieus veelvormig ontwikkelen, zowel binnen een religieuze traditie als ook in de veelkleurige gesecculariseerde samenleving. De indeling in ‘levensbeschouwing’/‘levensbeschouwelijk’ en ‘religie’/‘religieus’ zoals gemaakt in hoofdstuk 1, nodigt ertoe uit om een terminologie en taal te ontwerpen binnen de pedagogische theorievorming, die levensbeschouwelijke

109 Boeve in Lombaerts, 2000; Pollefeyt & De Boeck, (red.), 2012; C. Hermans, 2001; Dingemans, 2000; Sterkens & Vermeer in Pollefeyt & De Boeck, 2012, pp. 51-77.

en religieuze fenomenen en ontwikkelingen van nu kunnen typeren en die recht doen aan de ontwikkeling van een persoonlijk levensverhaal van iedere leerling.¹¹⁰ Een terminologie en taal waarin verwondering over het leven, openheid voor het anders zijn van anderen, het ontdekken van een eigen visie en sensitiviteit voor wat van uiteindelijk zin en waarde is tot expressie kan komen.

3. Met de term ‘pedagogiek van zingeving’ wil ik de materiële kant van religie en levensbeschouwing en haar specifieke beeldtaal serieus nemen. In het bijzonder zoals die tot uitdrukking komt in verschijningsvormen waarmee leerlingen in en buiten de school in aanraking komen en die zij binnen de schoolcontext kunnen leren kennen, exploreren en interpreteren. Een pedagogiek van zingeving als een weg om samen zin en betekenis te ontdekken, wil de materiële verschijningsvormen van levensbeschouwing en religie tot voorwerp van systematische en methodische reflectie maken.

Levensbeschouwing en religie in de basisschool krijgen vanuit deze fenomenologische benadering feitelijk een eigen gezicht via de leerlingen, de leerkrachten, de ouders en de schoolleiding die met elkaar de schoolgemeenschap vorm geven.¹¹¹ De sociaal-culturele en levensbeschouwelijk/religieuze diversiteit is vanaf de jaren '70 van de vorige eeuw toegenomen in de wereld van de basisschool.¹¹² Deze door verschillende vormen van diversiteit getekende werkelijkheid dient elke school onder ogen te zien. Iedere school heeft de pedagogische opdracht om in die specifieke context een eigen praktijk van levensbeschouwelijk leren te ontwikkelen waarbinnen de persoonsvorming, de sociale en morele vorming en de existentiële en spirituele vorming van alle leerlingen gestalte krijgt.¹¹³ In de huidige basisschool wordt onderkend, zo stelden we reeds vast in de verkenning in hoofdstuk 1, dat levensbeschouwelijke geletterdheid en kennis van de diverse culturele en levensbeschouwelijke bronnen die de Europese beschaving eeuwenlang hebben gedragen, de laatste decennia sterk afneemt. Dat roept in de basisschool en in de theoretische reflectie daarop binnen de godsdienstpedagogiek de vraag op of en hoe leerlingen van nieuwe generaties zich levensbeschouwelijk kunnen en zullen ontwikkelen. Ook leidt dit tot de vraag hoe leerlingen in de 21e eeuw zich de wijsheid, kennis en ervaring die opgeslagen is in de culturele en levensbeschouwelijke tradities van Europa, zich op een eigen wijze kunnen toe-eigenen.¹¹⁴

110 Vgl. Wardekker, 2002; Ten Dam, Veugelers, Wardekker en Miedema, 2004; Colpaert, 2007; Biesta, 2012; Kalsky, 2013.

111 Vgl. Stern, 2007, 2009.

112 Dingemans, 2000; Hermans, 2001; Jackson, Miedema, Weisse & Willaime (ed.), 2007; Jozsa, Knauth & Weisse (eds), 2008; Sterkens, 2001; Sterkens in Pollefeyt (ed.), 2007.

113 Vgl. Stern, 2006, 2007, 2009.

114 Vgl. Ricoeur, 1986.

In huidige theorievorming en praktijkontwikkeling worden verschillende wegen bewandeld om in te spelen op deze nieuwe situatie met betrekking tot levensbeschouwelijk leren in de basisschool en met betrekking tot de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen.

Er is een stroming die pleit voor een vorm van levensbeschouwelijk onderwijs waarbij kennisaccumulatie van diverse levensbeschouwingen in de school aanbevolen wordt (teaching about religion).¹¹⁵

Een andere stroming beperkt zich tot de eigen traditie en wil leerlingen vooral via kennisoverdracht initiëren in de wereld van de eigen religie (teaching into religion).

Een derde stroming wil aansluiten op de ontwikkeling van de persoonlijke ontwikkeling van iedere leerling met een eigen taal en eigen rituelen (teaching for religion).¹¹⁶

Een vierde stroming meent dat de ontwikkeling van een persoonlijk levensverhaal slechts op gang komt in een speelruimte die gekenmerkt wordt door interactie tussen leerlingen, leerkrachten en waardevolle culturele en religieuze bronnen (teaching from religion).

Dezelaatstestroming hanteert (samen met de derde) een sociaal-constructivistische visie op (levensbeschouwelijk) leren en onderschrijft het idee dat een persoonlijke levensvisie en een persoonlijk levensverhaal van de leerling in een doorgaande dialoog met bronnen en thema's in een krachtige leeromgeving stap voor stap tot ontwikkeling kan komen.¹¹⁷ Deze benadering staat in Vlaanderen bekend onder de naam 'hermeneutisch-communicatieve benadering'; in Engeland onder benamingen als een 'model van levensbeschouwelijke geletterdheid' (Wright), het 'constructivistische model' (Grimmith) of het 'Gift to the Child' model' (Hull); in Duitsland onder de namen 'Religion des Kindes' (Schweitzer), 'Gelebte Religion' (Heimbrock) of 'Dialogischen Religionspädagogik' (Weisse). Het hermeneutisch model dat in deze studie gehanteerd en verder ontwikkeld is ten behoeve van een creatieve en interactieve kennismaking met religieuze verhalen door leerlingen, sluit aan op het hermeneutisch-communicatieve model uit Vlaanderen.¹¹⁸ Dit model verschilt met het Vlaamse model in de ruimte die leerlingen krijgen om 'samen betekenis en zin te ontdekken' door middel van het maken van eigen creaties als respons op de aanspraak van culturele en levensbeschouwelijke bronnen. Naast zelfstandige interpretatie (hermeneutisch) en betekenisverlening door interactie (dialogisch) is ons model sterk gericht op de ontwikkeling van de *eigen creativiteit* van de leerling.

115 Grimmith, 2000.

116 E.T. Alii, 2009.

117 Vgl. hoofdstuk 1.3.

118 Vgl. Boeve (2000) in Lombaerts et al., pp.33-46; Boeve (2012) in Pollefeyt & De Boeck (red.), pp. 229-258.

De term ‘pedagogiek van zingeving’ (in deze studie vertolkt als een ‘pedagogiek van het samen zin en betekenis ontdekken’) biedt de ruimte om recht te doen aan de verschillende manieren waarop aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling vorm wordt gegeven binnen en buiten de basisschool. Bovendien biedt deze term de mogelijkheid om systematisch en methodisch te reflecteren op manifestaties van levensbeschouwelijkheid en religiositeit in de openbare en bijzondere basisschool en daarbuiten. In de derde plaats biedt de term de ruimte om leerlingen in de basisschool serieus te nemen in hun levensbeschouwelijke en religieuze creaties, reflecties en interacties.¹¹⁹ Tenslotte betekent deze term eerherstel voor de materiële kant van levensbeschouwing en religie (mythen, rituelen, beelden, symbolen, waarden en ideeën) in de publieke ruimte. In deze educatieve speelruimte hebben de bekende manifestaties van levensbeschouwelijkheid en religiositeit niet meer als vanzelfsprekend de voorrang op nieuwe manifestaties. In een ‘pedagogiek van zingeving’ vertaald naar een didactiek wordt prioriteit gegeven aan het zelfstandig en gezamenlijk onderzoeken van levensbeschouwelijke vragen, thema’s en bronnen door leerlingen individueel en gezamenlijk. Kenmerken van een ‘pedagogiek en didactiek van zingeving’ zijn in mijn ogen:

- *Narrativiteit/imaginativiteit*: een pedagogiek en didactiek die oog en oor heeft voor de levensverhalen en levensverbeeldingen van kinderen en jongeren.
- *Dialogiciteit/interactiviteit*: een pedagogiek en didactiek die onderkent dat de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen op gang komt als zij individueel en samen in gesprek leren gaan met belangrijke bronnen van levensbeschouwing en religie en als zij zich leren uiten in de beeldtaal van die bronnen en deze taal zelf leren begrijpen, interpreteren en verrijken met eigen verbeeldingen (levensbeschouwelijke geletterdheid).
- *Reflexiviteit/kritisch denken*: een pedagogiek en didactiek die kinderen en jongeren in staat stelt om kritisch stil te staan bij hun associaties en uitspraken en na te denken over levensbeschouwelijke vragen; een pedagogiek die leerlingen uitdaagt existentiële en spirituele thema’s spelenderwijs te verkennen en te onderzoeken.
- *Creativiteit/inventiviteit*: een pedagogiek en didactiek die leerlingen in staat stelt nieuwe interpretaties te maken van overgeleverde thema’s en bronnen door het maken van eigen expressies. In die expressies ontwikkelen zij nieuwe kennis in dialoog en confrontatie met culturele en religieuze bronnen en maken zij een transfer naar de eigen leef- en belevingswereld en naar de grotere wereld.

119 Vgl. Roebben, 2007. Vgl. Borgman, 2006.

Deze vier kenmerken profileren een ‘pedagogiek en didactiek van zingeving’ als oriëntatie voor leerlingen om samen zin en betekenis te ontdekken in hun bestaan.

Iedere school zou binnen de contouren van dit theoretisch concept eigen accenten kunnen leggen in de vormgeving van een leerlijn levensbeschouwelijk leren als ‘samen zin en betekenis ontdekken’ en aan de begeleiding van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van iedere leerling. Ook wanneer een school één levensbeschouwelijke traditie preferereert boven andere, blijft staan dat ook in die visie mijns inziens leerlingen gestimuleerd dienen te worden hun eigen levensbeschouwing te ontwikkelen in dialoog en confrontatie met bronnen uit die traditie. Een pedagogiek die de levensbeschouwelijke ontwikkeling van iedere leerling serieus neemt, stelt leerlingen in staat om op veelvormige wijze wijsheid, levenservaring en kennis uit de diverse tradities op een persoonlijke wijze zich eigen te maken, opdat iedere leerling betekenis en zin kan ontdekken voor zijn persoonlijk leven, het leven in de wereld en zijn leven in relatie tot wat hij of zij van ultieme waarde acht. Een dergelijke levensbeschouwelijke pedagogiek kan zich kan mijns inziens profileren als een ‘pedagogiek van ‘samen zin en betekenis ontdekken’.

10.9 Een leerlijn ‘samen betekenis en zin ontdekken’ op de basisschool

Naast de twee theoretische discussies die ik in de twee bovenstaande paragrafen heb gevoerd over respectievelijk een dialogische, poëtische en kritische kinderhermeneutiek en een pedagogiek van de zingeving, wil ik ook de praktische implicaties van een visie op levensbeschouwelijk leren met de leerlingen als subject doordenken voor achtereenvolgens: de basisschool (10.9), de beroepsgroep van leerkrachten basisonderwijs (10.10) en de opleiding voor leerkrachten basisonderwijs (10.11).

Het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek in deze studie maakt het mogelijk op een andere manier te kijken naar en te denken over de vormgeving van een leerlijn levensbeschouwelijk leren en over de begeleiding van de levensbeschouwelijke/religieuze ontwikkeling van leerlingen in de basisschool. Ik meen dat het overgeleverde godsdienstig/levensbeschouwelijk handelingsrepertoire en denkkader in de huidige tijd en samenleving niet langer passend is voor de vormgeving van een dergelijke leerlijn levensbeschouwelijk leren vanuit het perspectief van kinderen.

Het bestaande overdrachtsmodel binnen het bijzonder onderwijs, ontwikkeld vanuit een visie op ‘teaching in religion’ en binnen het openbaar onderwijs

vanuit een visie op ‘teaching about religion’ wordt niet meer door alle betrokken professionals in de bijzondere en openbare basisschool onderschreven en als adequaat beschouwd.¹²⁰

Bestaande levensbeschouwelijke/religieuze zienswijzen en didactische werkwijzen in het levensbeschouwelijk onderwijs worden weliswaar gecontinueerd, maar dit is mijns inziens op de lange termijn geen vruchtbare weg, omdat de levensbeschouwelijke diversiteit onder leerlingen op de meerderheid van de basisscholen toeneemt en het bestaande godsdienstonderwijs niet langer aansluit op hun vragen en behoeften. Bovendien vraagt het feit dat in de laatste tien jaar het thema levensbeschouwing /religie is teruggekeerd in de publieke ruimte om een nieuwe doordinking van een programma levensbeschouwelijk leren op de basisschool.¹²¹

Een benadering van levensbeschouwelijk leren waarbij de leerlingen worden uitgedaagd zich levensbeschouwelijk te ontwikkelen en zich te leren verhouden tot levensbeschouwelijke en religieuze thema’s en bronnen, doet mijns inziens meer recht aan de diversiteit van leerlingen en aan de plurale maatschappelijke realiteit. Deze benadering start immers bij de behoeften, vragen en vermogens van leerlingen in hun levensbeschouwelijke oriëntatie en speelt in op thema’s en gebeurtenissen die om levensbeschouwelijke en religieuze bezinning en verheldering vragen.

Een leerlijn ‘samen betekenis en zin ontdekken’ als uitdrukking van een programma voor levensbeschouwelijk leren in de basisschool wil voluit recht doen aan die zichtbare culturele, levensbeschouwelijke en sociale diversiteit in de klas. Een dergelijke leerlijn stelt alle leerlingen in staat om in dialoog met uiteenlopende culturele en levensbeschouwelijke uitingen hun eigen levensvisie, levensstijl en levensverhaal te ontwikkelen. Dat vraagt van leerkrachten dat zij een open oor en oog ontwikkelen voor de cognitieve, affectieve, en imaginatieve ontwikkeling van leerlingen in een bepaalde leeftijdsfase.¹²² Bovendien vraagt het van leerkrachten dat zij over kennis van verschillende bronnen en tradities beschikken en die ook op het goede moment kunnen inzetten in het leerproces. Kerngedachten van Egan hierover, ontwikkeld in zijn boek *The Educated Mind* en uitgewerkt in zijn latere boeken, kunnen behulpzaam zijn om deze ontwikkeling te beschrijven. Wat Egan geschreven heeft over leerlingen in ‘de romantische fase’ (8-15 jaar), namelijk dat deze leerlingen gevoel hebben voor metaforen en symbolen, voor het denken in binaire tegengelen, voor verhalen en beelden, voor helden en extremen, is mijns inziens operationeel te maken bij het

120 Vgl. Miedema, 2012.

121 Vgl. Van de Donk, Jonkers, Kronjee & Plum, 2006; Kalsky, 2011.

122 Vgl. C. Hermans, 2012; Parlevliet, Van den Berg & Zondervan (red.), 2013.

ontwerpen van een leerlijn levensbeschouwelijk leren op de basisschool onder de titel ‘samen betekenis en zin ontdekken’.

Hetzelfde geldt voor de mogelijkheden van leerlingen in de ‘mythische fase’ van hun ontwikkeling, de fase die aan de romantische voorafgaat, en van leerlingen in de filosofische fase, de fase die daarop volgt. Egan heeft over de centrale rol van de inventieve verbeelding in al deze fasen waardevolle en bruikbare gedachten en praktijken ontwikkeld.¹²³

Een dergelijke leerlijn vraagt ruimte, tijd en aandacht binnen het curriculum van de basisschool. Want zonder aandacht, tijd en ruimte komt de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen niet of moeizaam op gang, zoals we gezien hebben in het praktijkonderzoek.¹²⁴ Het vraagt van schoolleiding, team, bestuur en ouders een bewuste keuze om substantieel ruimte te maken voor een brede levensbeschouwelijke ontwikkeling van groep 1 t/m 8, waarbij de leerling als subject van leren in dialoog met anderen, het andere, zichzelf en het transcendent centraal staat. Proeven van een dergelijke vormgeving van levensbeschouwelijk leren laten zien dat deze benadering niet per se hoeft te leiden tot een uitbreiding van het dagprogramma.¹²⁵ Levensbeschouwelijk leren krijgt door deze aanpak wel een duidelijker gezicht en een andere plaats binnen het curriculum van de basisschool. Mogelijkheden tot het combineren van leerdoelen en werkvormen binnen de andere zeven ‘vakken’ in de basisschool zijn te creëren. Er zijn diverse mogelijkheden tot integraal levensbeschouwelijk leren binnen taal, rekenen, wereldoriëntatie, natuur & techniek, bewegingsonderwijs en cultuureducatie te bedenken.

Een leerlijn ‘samen betekenis en zin ontdekken’ kan mijns inziens tot ontwikkeling komen als basisscholen hun pedagogische visie op de integrale persoonsontwikkeling van leerlingen uitbreiden naar het domein van levensbeschouwing en religie en ook dat onderwijs vorm kunnen geven in een krachtige leeromgeving. Alle leerlingen krijgen dan de kans te ‘leren voor het leven in de 21e eeuw’ en in interactie met elkaar en derden een eigen levensvisie, levensstijl en levensverhaal te ontwikkelen.¹²⁶ Zo kan iedere school mijns inziens vorm geven aan haar cultuuropdracht: leerlingen te vormen tot persoonlijke, sociale, kritische en verantwoordelijke medemensen voor de wereld van morgen.

10.10 Professionalisering van leerkrachten

Om een leerlijn ‘samen betekenis en zin ontdekken’ mogelijk te maken in een basisschool van groep 1 t/m groep 8 is het noodzakelijk dat leerkrachten zich

123 Egan, 1997, 2005.

124 Vgl. hoofdstuk 10.2.

125 Vgl. Van den Berg, Parlevliet & Zondervan (red.), 2013.

126 Wells & Claxton, 2001.

professioneel bekwamen in het vormgeven van een dergelijke leerlijn en in het, binnen die leerlijn, begeleiden van leerlingen in hun levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Dat vraagt van leerkrachten dat zij samen een nieuwe onderwijspraktijk ontwikkelen. In een dergelijke praktijk staat niet de overdracht van ideeën en overtuigingen uit één traditie centraal, maar gaat het veeleer om het uitdagen van de leerlingen om zelf en in samenspraak met elkaar wegwijs te raken in diverse levensbeschouwelijke tradities en thema's, op hun persoonlijke zoektocht naar een eigen levensverhaal en naar zingeving. De nieuwsgierige en onderzoekende leerling staat in dit leerproces centraal. Hij of zij ontwikkelt in dialoog met diverse levensbeschouwelijke thema's en bronnen een eigen narratief-dialogische identiteit.¹²⁷

De persoonsvorming van iedere leerling, zo leerde ik van Ricoeur, is narratief van aard, dat wil zeggen komt tot stand in de veelvuldige interacties en dialogen met culturele en religieuze uitingen als schilderijen, verhalen, muziek, spelvormen, betogen maar ook in betekenisvolle ontmoetingen met derden. Deze identiteit is volgens Buber en Bakhtin dialogisch, dat wil zeggen zij komt tot stand in een interne dialoog tussen stemmen van anderen die zich in het 'dialogische zelf' hebben genesteld, door een externe dialoog met andere mensen, medeleerlingen en volwassenen, door een externe dialoog met culturele artefacten¹²⁸ en door een externe dialoog met 'de (A)ander / het transcendente / wat van ultieme waarde is'. Identiteit komt in de derde plaats tot stand, zo leerde ik van Egan, door creatieve en inventieve acties en creaties met de omgeving. Persoonlijke identiteit ontwikkelt zich al handelend in concrete situaties, waardoor de leerling in wisselwerking met een levensbeschouwelijke bron of thema nieuwe verbindingen legt tussen het bekende en onbekende. Tenslotte ontwikkelt de persoonlijke identiteit zich ethisch, dat wil zeggen dat leerlingen in concrete lessituaties of in situaties op straat of thuis voor dilemma's geplaatst worden, waarover zij moeten nadenken, die ze leren waarderen en waarin zij tot keuzes dienen te komen.

De narratieve, dialogische, creatieve en ethische dimensie van de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit van de leerling komt niet alleen tot stand binnen het aandachtsgebied levensbeschouwing. Maar zij krijgt wel pregnant vorm binnen dit domein in het basisonderwijs, omdat de leerling in onze visie binnen dit domein bewust leert omgaan met levensbeschouwelijke vragen, thema's en bronnen.

Een leerkracht die het 'samen betekenis en zin ontdekken' wil begeleiden, dient ook zelf samen met collega's zich te bezinnen op belangrijke levensvragen, zich

127 Ricoeur, 1983-1985; Buber, 1923/1962.

128 H. Hermans, 2006.

te scholen in het exploreren van levensbeschouwelijke thema's en bekwaam te worden in het persoonlijk en inventief interpreteren van levensbeschouwelijke bronnen.¹²⁹ Op deze wijze kan de leerkracht een voorbeeld worden voor leerlingen die hun zoektocht op dit terrein nog maar net begonnen zijn. Volgens Egan zijn er drie kwaliteiten die een leerkracht hierbij behulpzaam kunnen zijn: liefde voor spel en spelend leren, gevoel voor humor en een grenzeloze nieuwsgierigheid. Deze drie kwaliteiten houden volgens hem *learning in depth* levend en bewerken dat een leerkracht die de levensbeschouwelijke ontwikkeling van zijn leerlingen begeleidt, ook de eigen levensbeschouwelijke sensitiviteit en responsiviteit niet verwaarloost. De speelse en nieuwsgierige leerkracht laat zich inspireren door permanent te leren en door zelf leerling te blijven in een persoonlijke dialoog met collega's en met inspirerende levensbeschouwelijke bronnen.¹³⁰

10.11 Gevolgen voor de opleidingen leerkracht basisonderwijs

Niet alleen leerkrachten in het basisonderwijs dienen zich professioneel te bekwaamen in het begeleiden van leerlingen in hun levensbeschouwelijke en religieuze ontwikkeling en in de vormgeving van een leerlijn levensbeschouwelijk leren. Het begint al bij studenten van nieuwe generaties in de opleidingen voor leerkracht basisonderwijs (Pabo's). Omdat studenten die voltijds studeren doorgaans 18 à 20 jaar oud zijn als ze op de Pabo komen, dient het vierjarig curriculum mijns inziens zodanig te worden ingericht dat studenten in zoveel mogelijk onderwijssituaties leren om pedagogisch betekenisvol en levensbeschouwelijk sensitief te handelen in het begeleiden van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Studenten van deze leeftijd zullen deels tijdens de opleiding en deels na hun opleiding (nascholing) hun persoonlijke metaforische sensitiviteit, hun dialogische responsiviteit, hun inventieve verbeelding en hun vermogen tot creatieve interpretatie van levensbeschouwelijke vragen, thema's en bronnen dienen te ontwikkelen, om in staat te zijn een dergelijke ontwikkeling ook bij leerlingen waar te nemen en te begeleiden.

De ontwikkeling van een onderzoekende, open en nieuwsgierige grondhouding bij studenten is een eerste vereiste. Deze grondhouding ontwikkelt zich sneller naarmate studenten vanaf het begin goede vragen leren stellen bij concrete dilemma's, zich kunnen inleven in andere mensen en situaties, kritisch leren denken over ethische dilemma's en eigen verhalende of verbeeldende creaties leren maken als respons op de aanspraak van een levensbeschouwelijke bron.

129 Bakker & Rigg, 2004.

130 Egan, 2010.

Een dergelijke grondhouding wordt overigens niet alleen bij het domein levensbeschouwing verondersteld, maar in gelijke mate bij de zeven andere vakdomeinen binnen de basisschool.

Voor het stellen en verkennen van levensbeschouwelijke vragen en voor het dialogisch communiceren zijn instrumenten ontwikkeld, zoals het socratisch gesprek, het voetstappenspel, de placematmethode, het maken van een verhalend ontwerp of een narratief-biografisch vignet.¹³¹

Voor het leren onderzoeken van levensbeschouwelijke thema's is de laatste jaren een aanzet gegeven. Hetzelve geldt voor de ontwikkeling van een nieuwe pedagogische en didactische visie.¹³² Voor het verlenen van betekenis en het ontdekken van zin in dialoog met levensbeschouwelijke bronnen zijn reeds diverse instrumenten ontwikkeld.¹³³

Deze visies, werkwijzen en instrumenten maken het mogelijk dat leerlingen waardevolle uitingen van culturele en religieuze tradities individueel en in samenspraak met elkaar leren ontdekken, interpreteren en betrekken op hun eigen leef- en belevingswereld.

Er ligt een uitdaging op tafel voor alle opleidingen voor leerkracht basisonderwijs om kennis en kunde te bundelen in de vormgeving van levensbeschouwelijk onderwijs vanuit het perspectief van leerlingen. Leerlingen uitdagen in dialoog met elkaar en met culturele en spirituele bronnen betekenis en zin te ontdekken voor een menswaardig leven in een rechtvaardige wereld. Daaruit lijkt de opdracht te bestaan voor opleidingen tot leerkracht basisonderwijs in de 21^e eeuw.

Vervolgonderzoek

Met de doordenking van de implicaties van de ontwikkelde visie op levensbeschouwelijk onderwijs op de basisschool vanuit het perspectief leerlingen voor achtereenvolgens een leerlijn levensbeschouwelijk leren, de professionalisering van leerkrachten en de opleidingen voor leerkracht basisonderwijs wordt dit narratief ontwikkelingsgericht onderzoek afgesloten. Verschillende aspecten van de vormgeving van levensbeschouwelijk onderwijs vanuit bovenstaande visie vragen echter om vervolgonderzoek.

In de eerste plaats is voortgaand narratief onderzoek gewenst naar betekenisverlening en zinontdekking door leerlingen aan culturele en levensbeschouwelijke bronnen. Vervolgonderzoek op dit terrein kan leiden tot een

131 Bakker & Ter Avest, 2008; Kessels, 2006, 2012; Letschert, Letschert-Grabbe & Greven, 2006; Kelchtermans, 1994.

132 Van den Berg, Ter Avest & Kopmels, 2013 (herziening van de versie van 2007).

133 Vgl. Meijlink & Van den Berg, 2007; Valstar & Kuindersma, 2008; Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013.

verfijning van het ontwikkelde instrument voor de analyse van expressies van leerlingen bij andere soorten culturele en religieuze verhalen (zoals filmverhalen) en kan ook leiden tot verdieping van de ontwikkelde concepten in dit onderzoek. In de tweede plaats is vervolgonderzoek wenselijk naar nieuwe ontwerpen van levensbeschouwelijk leren vanuit het perspectief van leerlingen. Daarbij valt te denken aan vormen van ontwerponderzoek die kunnen leiden tot nieuwe praktijken en tot nieuwe theorievorming over levensbeschouwelijk leren.

In de derde plaats is vervolgonderzoek gewenst naar de professionalisering van leerkrachten die het levensbeschouwelijk leren en de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen begeleiden. Er is nog te weinig specifieke kennis gecreeërd over de competenties die leerkrachten basisonderwijs nodig hebben om het levensbeschouwelijk leren en de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen professioneel te begeleiden.

In de vierde plaats is vervolgonderzoek van belang naar de verdere ontwikkeling van een 'kinderhermeneutiek' binnen de geesteswetenschappen. Verdere conceptverheldering en nadere theorievorming op dit terrein kan de ontwikkeling van een nieuwe praktijk in de breedte van het basisonderwijs rond levensbeschouwelijk onderwijs ten goede komen.

En in de vijfde plaats is vervolgonderzoek wenselijk naar een verdere uitwerking van een 'pedagogiek en didactiek van zingeving' ook in de breedte van de geesteswetenschappen. Daarmee kunnen nieuwe vormen van levensbeschouwelijk leren en levensbeschouwelijk onderwijs binnen en buiten de basisschool beschreven en begrepen worden.

Literatuurlijst

- Abram, I. (1980). *Joodse traditie als permanent leren*, Hilversum: Folkertsma Stichting.
- Abma, T.A. & Widdershoven, G.A.M. (2006). *Responsieve methodologie. Interactief onderzoek in de praktijk*, Den Haag: Lemma.
- Agten, J., Herrebosch, E., Verduyn, K. & Vervoort, L. (2007). *Bibliodrama begeleiden. Wegwijzers voor de praktijk*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Aken, J. van & Andriessen, D. (red.) (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*, Amsterdam: Boom/Lemma.
- Alexander, R.J. (2004). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, York: Dialogos.
- Alexander, R.J. (2006). *Education as Dialogue: Moral and Pedagogical Choices for a Runaway World*, Thirsk: Hong Kong Institute of Education with Dialogue.
- Alma, H.A. (1998). *Identiteit door verbondenheid. Een godsdienstpsychologisch onderzoek naar identificatie en christelijk geloof*, Kampen: Kok.
- Alma, H.A. (1998). (Geloofs)ontwikkeling in levensloopperspectief, *Praktische Theologie* 1998/2, Zwolle: Waanders.
- Alma, H.A. (2002). Grensverleggende exploratie: Een(godsdienst)psychologische verkenning van verbeelding, *Nederlands Theologisch Tijdschrift*, 56, 115-129.
- Alma, H.A. (2005). *'De parabel van de blinden': Psychologie en het verlangen naar zin*, Amsterdam: SWP/ Humanistics University Press.
- Alma, H.A. (2007). Verbeeldingskracht en transcendentie. De spirituele kracht van kunst, in: I. Brouwer, I. van Emmerik & A. Scholten (red.). *De stille kracht van transcendentie: Wijsheid in beelden, verhalen en symbolen* (pp. 41-51), Amsterdam: University Press.
- Alma, H.A. (2009). De esthetische en religieuze dimensie van het alledaagse: John Dewey's naturalistische visie op de religieuze ervaring, in: Pieper, J. & M. van Uden (red.). *Zichtbare en onzichtbare religie* (pp. 28-38), Tilburg: KSVG.
- Alma, H.A. (2011). Aisthesis en transcendentie: over beleving en zingeving, in: Jansma, L.G. & H. Tieleman. *Religie & Samenleving, themanummer Religie als theater, homo religiosus, homo ludens*, Delft : Eburon.
- Alma, H.A. & Smaling, A. (red.) (2010). *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin*, Amsterdam: SWP.

- Alii, E.T. (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*, Zoetermeer: Meinema.
- Alter, R. (1981). *The Art of Biblical Narrative*, New York: Basic Books.
- Alter, R. & Kermode, F. (eds.) (1987). *The Literary Guide to the Bible*, Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Ankersmit, F., Doeser, M. & Varga, A.K. (1990). *Op verhaal komen, over narrativiteit in de mens- en cultuurwetenschappen*, Kampen: Kok.
- Auerbach, E. (1946/2001). *Mimesis. Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur*, Bern: Francke.
- Avest, I. ter (2003). *Kinderen en God verteld in verhalen*, Zoetermeer: Boekencentrum.
- Avest, I. ter (2006). Verandering in ontmoeting. Van kennis nemen naar kennis maken met tradities, in: S. Miedema & G. Bertram-Troost (red.). *Levensbeschouwelijk samen leven. Opvoeding, identiteit en ontmoeting* (pp. 241-252), Zoetermeer: Meinema.
- Avest, I. ter & D. Clement (2008). *Samen school maken in DE Bijlmer. Culturele diversiteit en/in schoolcultuur*, Amsterdam-VU en Utrecht UU.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays* Ed. M. Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Ed. C. Emerson, Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and other Late Essays*. Emerson, C. & Holquist, M. (Ed.), Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). *Art and Answerability*. Ed. M. Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Bakker, C. & Ziebertz, H-G., (1998)(red.). *Imaginatie en de constructie van identiteit. Visies op religieuze vorming*, Tilburg: Tilburg University Press.
- Bakker, C., Rigg, E. (2004). *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*, Zoetermeer: Meinema.
- Bakker, C. & Heimbrock H-G. (Eds.) (2007). *Researching RE Teachers, RE Teachers as Researchers*, Münster: Waxmann.
- Bakker, C. & Avest, I. ter (2008). *Structureel Identiteits Beraad. Voor-werk en werk-in-uitvoering*, Utrecht: Agilo.
- Bakker, C. (2012). Levensbeschouwelijke identiteit in het openbaar onderwijs, *Narthex*, 12(1), 35-41.
- Bakker, C. (2012). Identiteit 'in actu'. Wat je doet is wat je gelooft, in: C. Bakker, B. van den Berg, A. Broers, C. Fortuin-van der Spek, M. Kalsky, J. Roemer & H. Wassink (Eds.) *Identiteit in beweging. Essays en verhalen over schoolontwikkeling*, Amersfoort: CPS.

- Bal, M. (1986). *De theorie van vertellen en verhalen. Inleiding in de narratologie*, Muiderberg: Coutinho.
- Bal, M. (ed.) (2004). *Narrative Theory. Critical Concepts in literary and Cultural Studies*, London: Routledge.
- Baldermann, I. (1980). *Die Bibel-Buch des Lernens. Grunzüge biblischer Didaktik*, Göttingen.
- Banon, D. (1987). *La lecture infinie. Les voies de l'interprétation midrachique*, Paris: Editions du Seuil.
- Bar-Efrat, Sh. (1989). *Narrative Art in the Bible*, Sheffield: Almond Press.
- Bartels, R. (2007). *Kinderen leren filosoferen*, Utrecht: Agiel.
- Benammar, K. e.a. (2006). *Reflectietools*, Amsterdam: Lemma/Boom.
- Benner, D. (2004). Opvoeding en traditie: behoud, verandering, vernieuwing, in: H. van Crombrugge & W.A.J. Meijer (red.). *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie* (pp. 173-189), Tiel: Lannoo Campus.
- Berendsen, D. (2001). *Waarom geloven mensen? De antropologische basis van geloof volgens K. Rahner, G. Oberhammer, D. Tracy, J. Hick, G. Green en G. Lindbeck*, Kampen: Kok (diss.)
- Berding, J. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey*, Leiden: DSWO Press.
- Berding, J. & W. Pols (2009). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*, Groningen/Houten: Noordhoff.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*, Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, B. van den, D. van Uden & D. van der Sluis (1985). *Stem en tegenstem. Een ABC voor een creatieve omgang met de bijbel*, Amsterdam: GDB.
- Berg, B. van den, A. van der Harst, C. Fortuin-van der Spek & H. Wassink (2011). *Onze school is een verhaal. Identiteit als kwaliteit*, Amersfoort: CPS.
- Berg, B. van den, Avest, K.H. & T. Kopmels (red.) (2013). *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Biesta, G.J.J. (1992). *John Dewey: Theorie & praktijk*, Delft: Eburon.
- Biesta, G.J.J., S. Miedema & J. Berding (1997). Pragmatistische pedagogiek, in: S. Miedema (red.). *Pedagogiek in Meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs* (pp. 313-353), Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum,
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*, Amsterdam: Boom Lemma.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*, Amsterdam: Boom.

- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*, Assen: Van Gorcum.
- Boer, Th. de (1988). De hermeneutiek van Ricoeur, in: De Boer, Th. (red.) *Hermeneutiek. Filosofische grondslagen van mens- en cultuurwetenschappen*, Amsterdam: Boom.
- Boer, Th. de (1988). Hermeneutiek van de transcendentie, in: De Knijff & Van Andel (red.) *In Welk kader? Over veronderstellingen in de theologie*, Zoetermeer: Boekencentrum.
- Boer, Th. de (1996). *Langs de gewesten van het zijn. Spiritualiteit van de woestijn*, Zoetermeer: Meinema.
- Boer, Th. de, (1997). *Pleidooi voor interpretatie*, Amsterdam: Boom.
- Boer, Th. de (2003). De bijbel denken. Over Paul Ricoeur, in: Jonkers, P. & Welten R. (red.) *God in Frankrijk. Zes hedendaagse filosofen over God*, Budel: Damon.
- Boer, Th. de & P.H. Steenhuis (2011). *Denken over dichten. Hartstocht en rede komen in contact*, Rotterdam: Lemniscaat.
- Bogdan, R.C. & Biklan, S. K. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*, Boston: Allyn and Bacon.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*, Abingdon: Routledge.
- Borgman, E. (2006). *Metamorfosen. Over religie en moderne cultuur*, Kampen: Klement.
- Boyarin, D. (1994). *Intertextuality and the Reading of Midrash*, Bloomington-Indianapolis.
- Braster, J.F.A. (2000). *De kern van casestudy's*, Assen: Van Gorcum.
- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*, Amsterdam: Boom.
- Breeuwsma, G. (1994). *De constructie van de levensloop*, Amsterdam: Boom.
- Breeuwsma, G. (1998). *Psychologie voor de linkerhand: Over kunst, verbeelding en andere afwijkingen*, Amsterdam: Boom.
- Breeuwsma, G. (2000). Het onschuldige oog: over ondoelmatigheid in kunst en kindertekening, *Psychologie en maatschappij* 91, 165-175.
- Breukelman, F. (1998). *Biblische Theologie II Debahrim, Der biblische Wirklichkeitsbegriff*, Kampen: Kok.
- Broadhead, P. (2005). *Play-a four letter word or the key to learning?* Leeds: Metropolitan University.
- Brohm, R. & Jansen, W. (2010). *Kwalitatief onderzoeken. Praktische kennis voor de onderzoekende professional*, Delft: Eburon.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et education*, Paris: L'Harmattan.

- Brown, S. (2009). *Play. How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*, New York: Avery.
- Brueggemann, W. (2001). *The Prophetic Imagination*, Minneapolis: Fortress Press.
- Brueggemann, W. (2001). *The Bible Makes Sense*, Louisville: Westminster John Knox.
- Bruner, J.S., A. Jolly & K. Sylvia (eds.)(1976). *Play. Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk. Learning to use language*, New York: Norton.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*, Cambridge/London: Harvard University Press.
- Buber, M. (1923/1962). *Ich und Du*, opgenomen in Buber, Werke, Erster Band, *Schriften zur Philosophie* (S. 79 - 170), München / Heidelberg: Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. (1929/1962). *Zweisprache* opgenomen in Buber, Werke, Erster Band, *Schriften zur Philosophie* (S. 171 - 214), München / Heidelberg: Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. and Fr. Rosenzweig (1936). *Die Schrift und ihre Verdeutschung*, Berlin: Schocken (Engelse vertaling: *The Man of Today and the Jewish Bible*, in: *On the Bible* (ed. N. Glatzer), New York: Schocken).
- Buber, M. (1947). *Das Problem des Menschen*, in: *Dialogisches Leben*. Zürich: G. Müller (Engelse vertaling: *What is Man*, in: *Between Mand and Man*, 1965/2002).
- Buber, M. (1950). *Urdistanz und Beziehung*, Basel (Engelse vertaling: *Distance and Relation*, in *The Knowledge of Man*, 1965/1998).
- Buber, M. (1952). *Der Dialog zwischen Himmel und Erde*, Köln: Hegner (Engelse vertaling: *The Dialogue between Heaven and Earth*, in: *On Judaism*, 1972).
- Buber, M. (1953). *Bilder von Gut und Böse*, Köln: Hegner.
- Buber, M. (1954). *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg: L.Schneider.

- Buber, M. (1960). *Begegnung: Autobiografische Fragmente*. Stuttgart: Kohlhammer. (Engelse vertaling: Autobiographical Fragments, in Schlipp and Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*, New York, 1967/2002).
- Buber, M. (1960). *Das Wort das gesprochen wird*, München, 1960 (Engelse vertaling: The Word That is Spoken, in: *The Knowledge of Man*, 1965/1998).
- Buber, M. (1970). *Voordrachten over opvoeding*, Utrecht: Bijleveld .
- Buber, M. (1971). *De vraag naar de mens*, Utrecht: Bijleveld.
- Bucher, A., G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (2007). Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse, *Jahrbuch für Kindertheologie Band 6*, Stuttgart: Calwer Verlag.
- Bucher, A., G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (2003). Im Himmelreich ist kein sauer. Kinder als Exegeten, *Jahrbuch für Kindertheologie Band 2*, Stuttgart: Calwer Verlag.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*, New York: Teachers College Press.
- Burggraeve, R. (1993). *De bijbel geeft te denken*, Leuven-Amerfoort:Acco.
- Burggraeve, R. (2000). *Eigen-wijze liefde. Fragmenten van bijbels denken*, Leuven: Acco.
- Burggraeve, R. (2004). Hoe eigen-zinnig is het bijbels denken? Bouwstenen voor een poëtische bijbelhermeneutiek, in: De Tavernier, J. (red.). *De bijbel en andere heilige boeken: verhalen om van te leven?* (pp. 49-71), Leuven/ Voorburg: Acco.
- Buttner, G., & M. Schreiner (2006) 'Mann hat immer ein Stück Gott in sich'. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. *Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband*. Teil 1: Altes Testament. Teil 2: Neues Testament. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Castelijns, J., Vermeulen, M. & B. Koster (2000). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Caine, V. (2010). Visualizing community. Understanding narrative inquiry as action research. *Educational Action Research*, 18(4), 481-496.
- Carr, D. (1986). *Time, Narrative and History*, Bloomington IN: Indiana University Press.
- Cassirer, E. (1942/1998). Zur Logik der Kulturwissenschaften, in: *Werke (ECW 24)*, Gesammelte Schriften, Hamburger Ausgabe, (ed. Birgit Recki), Hamburg: Felix Meiner.

- Chambers, A. (1993/2002). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*, Den Haag: Biblion.
- Clandinin, D.J. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Fransisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Clandinin, D.J. (Ed.)(2007). *Handbook of Narrative Inquiry*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clark, K. & M. Holquist (1984). *Mikhail Bakhtin*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Claxton, G. (1999). *Wise up: The challenge of lifelong learning*, London: Bloomsbury USA.
- Claxton, G. (Ed.)(2004). *Learning is learnable (and we ought to teach it). Ten years on*, Bristol: National Commission for Education Report.
- Colpaert, M. (2007). *Tot waar de beide zeeën samenkomen. Verbeelding, een sleutel tot intercultureel opvoeden*, Heverlee: Lannoo Campus.
- Copley, T., Freathy, R. & Walshe, K. (2004). *Teaching Biblical Narrative: A Summary of the Main findings of the Biblos Project, 1996-2004*, Exeter: The University of Exeter.
- Crain, W. (1992). *Theories of development: Concepts and application*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and research design: choosing among five traditions*, Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, Thousand Oaks: Sage.
- Dam, G. ten, Veugelers, W., Wardekker, W. & S. Miedema. (red.) (2004). *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen*, Amsterdam: SWP.
- Dam, G. ten, M. Volman, & W. Wardekker (2004). Making sense through participation: social differences in learning and identity development, in: J. van der Linden & P. Renshaw (red.). *Dialogic learning*, Dordrecht: Kluwer.
- De Vries, B. (2007). *Ontwerpen van innovatieve leerarrangementen*, Arnhem: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (Eds.)(2002). *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.)(1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Deurloo, K.A. (1988). *De mens als raadsel en geheim, verhalende antropologie in Genesis 2-4*, Baarn: Ten Have.
- Deurloo, K.A. (2000). *Exodus en Exil. Kleine bijbelse theologie. Deel 1*, Kampen: Kok.

- Dewey, J. (1910/1985). *How we think*. (J.A. Boydston (Ed.) *The Middle Works 1899-1924, John Dewey, Vol 6*, pp. 177-356).
- Dewey, J. (1916/1984). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan (J. A. Boydston (Ed.) *The Middle Works 1899-1924, John Dewey, Vol 9*).
- Dewey, J. (1925/1958). *Experience and Nature*. New York, Dover Publications. (Vgl. *The Later Works*, 1).
- Dewey, J. (1934/1986). *A Common Faith*, New Haven: Yale University Press (J.A. Boydston (Ed.) *The Later Works, 1925-1953, John Dewey Vol. 9*, pp. 1-58).
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*, New York: Perigee Books (*Later Works 10*).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: Collier Books (*Later Works 13*, pp. 1-62). (Nederlandse Vertaling: *Ervaring en opvoeding* (1999) door S. Miedema & G. Biesta, Houten/Diegem: Bohn, Stafleu & Van Loghum).
- Dijn, H. de (2006). *Religie in de 21 eeuw. Kleine handleiding voor voor- en tegenstanders*, Kapellen: Pelckmans.
- Dieleman, A. & De Beer, F. (red.) (2010). *De eigen wereld van het kind. Oriëntatie op de leefwerelden van kinderen*, Bussum: Coutinho.
- Dingemans, G.D.J. (1986). *In de leerschool van het geloof. Mathetiek en vakdidactiek voor catechese en kerkelijke vorming*, Kampen: Kok.
- Dingemans, G.D.J. (2000). *De stem van de Roepende. Pneumatologie*, Kampen: Kok.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*, London: Fontana.
- Donk, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. & Plum, R.J.J.M. (red.). *Geloven in het publiek domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2011). *Praktijkonderzoek in de school*, Bussum: Coutinho.
- Dulk, M. den (1998). *Vijfkansen. Een theologie die begint bij Mozes*, Zoetermeer: Meinema.
- Duncum, P. (1986). *Middle childhood spontaneous drawing from a cultural perspective*, South Australia: Flinders University.
- Duncum, P. (2003). Breaking down the alleged 'U' curve of artistic development, *Visual Arts Research*, 29 (Issue 57), 69-79.
- Dupont, J. (2010). *Identiteit is kwaliteit. De identiteitstheorie van Paul Ricoeur als voorstudie voor een verheldering van de identiteit van katholieke basisscholen in Nederland*, Budel: Damon.

- Dutt, C. (1993/2000). *Hermeneutik, Ästhetik, Praktische Philosophie. Hans Georg Gadamer im Gespräch*, Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Eco, U. (1979/1989). *Lector in fabula. De rol van de lezer in narratieve teksten*, Amsterdam: Bert Bakker.
- Eco, U. (1990). *The Limits of Interpretation*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*, Chicago: Chicago University Press.
- Egan, K. Nadaner, D. (Eds.) (1988). *Imagination and education*, New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (1990). *Romantic understanding: the development of rationality and imagination, ages 8-15*, New York: Routledge.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning, The middle school years*, Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind. How cognitive tools shape our understanding*, Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (1999). *Children's Minds, Talking Rabbits & Clockwork Oranges. Essays on Education*, New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey and Jean Piaget*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*, San Fransisco: Jossey-Bass.
- Egan, K. (2006). *Teaching literacy. Engaging the imagination of new readers and writers*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Egan, K. (2008). *The future of education: Reimagining the school from the ground up*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Egan, K. (2010). *Learning in Depth. A simple innovation that can transform schooling*, London: University of Chicago Press.
- Eliade, M. (2006). *Het heilige en het dagelijks bestaan. Een onderzoek naar het wezen van religie*, Amsterdam: Abraxas.
- El'konin, D.B. (1978/1980). *Psychologie des Spiels*, Köln: Pahl-Rugenstein.
- Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination*, New York: MacMillan.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Erikson, E.H. (1979). *Spel en visie*, Utrecht: Spectrum.
- Fishbane, M. (1984). *Biblical Interpretation in Ancient Israel*, Oxford: Clarendon Press.
- Fishbane, M. (1987). *Garments of Tora*, Bloomington: Indiana University Press.

- Fishbane, M. (Ed.) (1993). *The Midrashic Imagination. Jewish Exegesis, Thought and History*, New York: State University of New York Press.
- Fishbane, M. (1998). *The Exegetical Imagination. On Jewish Thought and Theology*, Cambridge: Harvard University Press.
- Fokkelman, J. (1995). *Vertelkunst in de bijbel. Een handleiding bij literair lezen*, Zoetermeer: Meinema.
- Fokkelman, J. (2000). *Dichtkunst in de bijbel. Een handleiding bij literair lezen*, Zoetermeer: Boekencentrum.
- Fowler, J.W. (1981). *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, San Francisco: Harper & Row.
- Frankl, V.E. (1963). *Man's search for meaning*, New York : Washington Square Press.
- Frei, H.W. (1974). *The Eclipse of Biblical Narrative. A Study in Eighteenth and Nineteenth Century Hermeneutics*, New Haven: Yale University Press.
- Freudenberger-Lötz, P. (2003). *Religiöse Bildung in de neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven*, Stuttgart: Calwer Verlag.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart: Calwer Verlag.
- Gadamer, H.G. (1990/1975/1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* in: Gesammelte Werke, Band I *Hermeneutik I*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gadamer, H.G. (1959) .Vom Zirkel des Verstehens, in: *Wahrheit und Methode* (1986). Ergänzungen, Register in Gesammelte Werke, Band II (1993), *Hermeneutik II* (S. 57-65), Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gadamer, H.G. (1986). Der eminente Tekst und seine Wahrheit, in: Gesammelte Werke Band 8 (1993), *Ästhetik und Poetik I* (S. 286-295), Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gadamer, H.G. (1993). Kunst als Aussage, in Gesammelte Werke Band 8, *Ästhetik und Poetik I*, Tübingen: Mohr Siebeck,
- Ganzevoort, R.R. (red.) (1998). *De praxis als verhaal. Narrativiteit en praktische theologie*, Kampen: Kok.
- Ganzevoort, R.R. (2006). *De hand van God en andere verhalen. Over veelkleurige vroomheid en botsende beelden*, Zoetermeer: Meinema.
- Ganzevoort, R.R. (2007). *De wijsheid op straat... Levensbeschouwing en hermeneutische communicatie van professionals in een plurale context*, Zwolle: Windesheim.

- Ganzevoort, R. & J. Visser (2007). *Zorg voor het verhaal. Achtergrond, methode en inhoud van pastorale begeleiding*, Zoetermeer: Meinema.
- Ganzevoort, R.R., M. de Haardt, and M. Scherer-Rath, (eds.)(2014). *Religious Stories We live By: Narrative Approaches in Theology and Religious Stories*, Leiden: Brill (forthcoming).
- Gersie, A. & King, N. (1992). *Storymaking in education and therapy*, London: Education Press.
- Gardner H. & Winner E. (1979). The development of metaphoric competence. Implications for the humanistic disciplines, in: S. Sacks (Ed.) *On metaphor*, Chicago: Chicago University Press.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of childrens drawings*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. & Winner, E. (1982). First imitations of artistry, in: S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth*, New York: Academic Press.
- Geerdink, G., Volman, M. & Wardekker, W. (red.)(2000). *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*, Baarn: HB uitgevers.
- Geurts, Th. (1997). *Leren van zin. Contouren voor de inhoud van levensbeschouwelijke educatie in de katholieke basisschool*, Best: Damon.
- Green, G. (1989). *Imagining God: Theology and the Religious Imagination*, San Francisco: Harper & Row.
- Green, G. (2000). *Theology, Hermeneutics and Imagination: The Crisis of interpretation at the End of Modernity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grimmth, M.H. (1987). *Religious education and human development. The relationship between studying religions and personal, social and moral education*, Great Wakering: McCrimmons.
- Grimmth, M.H. (2000). *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of good Pedagogic Practice*, Great Wakering: McCrimmons.
- Haan, D. de (2005). *Stem, taal, verhaal: betekenisverlening in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Lectorale rede, Alkmaar: Hogeschool Holland.
- Haan, D. de & Kuiper, E., (red.)(2008). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek, praktijk*, Assen: Van Gorcum.
- Haanstra, F. (2008). *De thuiskunst van scholieren*, Amsterdam: Hogeschool voor de Kunsten.
- 't Hart, H., Boeije, H. & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*, Amsterdam: Boom.

- Harst, A. van der, Van den Berg, B. & Fortuin-van der Spek, C. (2007). *Verhalen verbinden. Ruimte voor vertellen op de school*, Amersfoort: CPS.
- Hermans, C.A.M. (2001). *Participerend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*, Budel: Damon.
- Hermans, C.A.M. (red.) (2005). *Interrreligieus leren op de basisschool. Perspectieven op vakontwikkeling en schoolontwikkeling*, Budel: Damon.
- Hermans, C.A.M. & Zee, Th. van der (red.) (2008). *Het verhaal gaat verder... Religieuze verhalen ter sprake brengen in de klas en op school*, Budel: Damon.
- Hermans, H.J.M. & H.J.G. van Kempen (1993). *The Dialogical Self. Meaning as Movement*, Boston/London/New York.
- Hermans, H.J.M. (2006). *Dialogoog en misverstand. Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*, Soest: Nelissen.
- Heschel, A.J. (1951/2011). *Man is not alone. A Philosophy of Religion*, New York: Farrar, Strauss & Giroux. (Vertaling: *De mens is niet alleen. De ervaring van Gods aanwezigheid*, Utrecht: Kok).
- Heschel, A.J. (1955/2005). *God in Search of Man. A philosophy of Judaism*, New York: Farrar, Strauss & Giroux. (Vertaling: *God zoekt de mens. Een filosofie van het jodendom*, Amsterdam: Abraxas).
- Heschel, A.J. (1965/1992). *Who is Man?* California: Stanford University Press. (Ned. vertaling: *Wie is de mens?* Baarn: Ten Have).
- Hetteema, Th.L. (1996). *Reading for Good. Narrative Theology and Ethics in the Joseph Story from the Perspective of Ricoeur's Hermeneutics*, Kampen: Kok Pharos.
- Heusden, B. van (2010). *Cultuur in een Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, Enschede: SLO.
- Hilst, A. van der (2007). *Voorbij de kaders. Verwondering over onze leer-kracht, bewondering voor onze leerkracht*, Utrecht: Agiel.
- Hogerzeil, C. & B. van den Berg (1996). *Verhalen in beweging. Werkboek voor bibliodrama*, Zoetermeer: Meinema.
- Holquist, M. (1997). *Dialogism. Bakhtin and his World*, London: Routledge.
- Hull, J.M. (1991). *Mishmash: Religious Education in Multi-cultural Britain, A Study in Metaphor*, Derby: CEM.
- Hull, J.M. (1998). *Utopian Whispers: Moral, Religion and Spiritual Values in Schools*, London: RMEP.
- Hull, J. M. (2000) Religion in the Service of the child Project: The Gift Approach to Religious Education, in: Grimmith, M. (ed.) (2000). *Pedagogies of Religious Education*, Great Wakening, Essex: McCrimmons.
- Hutjes, J. M. & Van Buuren, J.A. (2006 / 2007/3). *De gevalsstudie. Strategie van kwalitatief onderzoek*, Amsterdam: Boom.

- Huizinga, J. (1938 /1997). *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*, Groningen: Tjeenk Willink.
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*, London: Routledge.
- Imelman, J.D. (red.) (1979). *Filosofie van opvoeding en onderwijs. Recente ontwikkelingen binnen de wijsgerige pedagogiek*, Groningen:
- Ippgrave, J. (2001). *Pupil-to-Pupil Dialogue in the Classroom as a Tool for Religious Education*, Warwick: University of Warwick.
- Ippgrave, J. (2003). *Building E-Bridges: Interfaith Dialogue by E-Mail*, Birmingham: REToday Services.
- Ippgrave, J. (2005). A dialogical approach tot RE teaching, in: A. Brown and M. Hayward (Eds.) *World Religions in Education: Reflecting on Learning and Teaching* (Journal of the Shap Working Party), London, 20-22.
- Isaacs, W. (1999), *Dialogue and the art of thinking together*. New York: Currency.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink. (Engels (1978) *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore: John Hopkins University Press).
- Iser, W. (1991). *Das Fiktive and das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Jackson, R. (1993). Religious education and the arts of interpretation, In: D. Starkings (ed.). *Religion and the arts in education: Dimensions of spirituality*, (pp.157-166), London: Hodder and Stoughton.
- Jackson, R. (1997/ 2002). *Religious Education: An Interpretive Approach*, London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, London/New York: Routledge Falmer.
- Jackson, R. (ed.) (2012a). *Religion, education, dialogue and conflict: Perspectives on religious education research*, London: Routledge.
- Jackson, R. (2012b). Religious education and the arts of interpretation revisited, in: Ina ter Avest(ed.) (2012). *On the Edge: (Auto)biography and Pedagogical Theories on Religious Education*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Jansen T. & Braaksma, M. (2006). Lezen in de diepte; leren interpreteren van verhalen door vragen stellen, in: D. Schram en A. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: de doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*(pp.93-113), Stichting Lezen Reeks 7, Amsterdam: Stichting Lezen.

- Jansen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*, Amsterdam: Vossiuspers.
- Janssens, L. (2010). *Spelen is de kunst. Handboek voor dramadocenten*, Amsterdam: International Theatre & Film Books.
- Janssens, L. (2011). *Spelen vanuit verbeelding. Handboek voor dramaonderwijs op de basisschool*, Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Janssens, M. (2008). *De kunst van reflectie*. Werkboek voor leraren, Baarn: HB uitgevers.
- Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling*, Assen: Van Gorcum.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: Chicago University Press.
- Jongsma-Tieleman, P.E. (1996). *Godsdienst als speelruimte voor de verbeelding. Een godsdienstpsychologische studie*, Kampen: Kok.
- Jonker, E.R. (1992). *Aan het woord komen*. Hoe gemeenteleden van 17 jaar en ouder in gesprek raken met de Bijbel. Bouwstenen en gebruiksmateriaal, Zoetermeer: Boekencentrum.
- Jonker, E. R. (1998). *Van verstaan naar vertolken*, Eigen beheer, Groningen.
- Jonker, E.R. (2008). Theologiseren met kinderen, in: *Praktische Theologie*, jrg.35, 1.
- Josselson, R. (2011). Narrative Research: Constructing, Deconstructing and Reconstructing Story, in: Wertz, J. (Ed.). *Five ways of doing qualitative analysis*, (pp. 224-242), New York: Guilford Press.
- Kagan, S. (2004). *Structureel coöperatief leren*, Vlissingen: Bazalt.
- Kalsky, M. (2011). De harteklop van een nieuw wij, in: W. Jakobs, I. Overdijk (red.). *Wereldburgers. Grote denkers over de toekomst*, (pp. 333-352), Hilversum/Rotterdam: IKON/Lemniscaat.
- Kalsky, M. (red.) (2013). *Alsof ik thuis ben. Samenleven in een land voor verschillen*. Almere: Parthenon.
- Kearney, R. (1984). *Poétique du possible. Phénoménologie herméneutique de la figuration*, Paris: Beauchesne.
- Kearney, R. (1988). *The Wake of Imagination: Toward a postmodern Culture*, Minneapolis: University of Minnesota.
- Kearney, R. (1998). *Poetics of Imagining: modern to postmodern*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kearney, R. (2001). *The God Who May Be: A Hermeneutics of Religion*, Bloomington /Indianapolis.
- Kearney, R. (2002). *On Stories*, Abingdon: Routledge.
- Kearney, R. (2003). *Strangers, Gods and Monsters. Interpreting otherness*, London: Routledge.

- Kearney, R. & Taylor, J. (Ed.)(2011). *Hosting the Stranger: between religions*, London: Continuum.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit biografisch perspectief*, Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kepnes, S. (1992). *The Text as Thou. Martin Buber's Dialogical Hermeneutics and Narrative Theology*, Bloomington: Indiana University Press.
- Kessels, J. Boers, E. Mostert, P. (2002). *Vrije ruimte-filosoferen in organisaties*, Amsterdam: Boom.
- Kessels, J. (2006). *Het poëtisch argument. Socratische gesprekken over het goede leven*, Amsterdam: Boom.
- Kevers, P., & Maex, J. (red.) (2004). *Toekomst voor verhalen en rituelen? Op het snijpunt van bijbel en geloofscommunicatie*, Leuven: Acco.
- Kindler, A.M. & Darras, B. (1998). Culture and development of pictorial repertoires, *Studies in Art Education* (39,2), 147-167.
- Kohler-Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*, Thousand Oaks: Sage.
- Korczak, J. (1982). Eine Schule für das Leben, in: Korczak, J. *Erfahrungen und Begegnungen*, (pp.26-65), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (oorspr. Pools, 1908).
- Korczak, J. (1985) *Als ik weer klein ben*, Utrecht: Bijleveld. (oorspr. Pools, 1925).
- Korczak, J. (1986). *Hoe houd je van een kind*, Utrecht: Bijleveld (oorspr. Pools, 1919-1920).
- Korczak, J. (2007). *Het recht van het kind op respect*. (red. R. Görtzen), Amsterdam: SWP (oorspr. Pools, 1928-1929).
- Koster, E. (2005). *In betovering gevangen? Over verhaal en rationaliteit, religie en irrationaliteit*, Budel: Damon.
- Kozyrev, F. (2006). The Roles of Dialogue in Religious Education. A Russian Perspective, in: Bates, D., Durka, G. & Schweitzer, F. (eds.). *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull* (pp. 215-227), London/New York: Routledge.
- Knauth, T., Josza, D-P., & Weisse, W. (eds.)(2009). *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt: Analysen im Kontext Europas*, Münster: Waxmann.
- Knowles, J.G. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, London, Sage Publications.
- Kreitler, H. & Kreitler, S. (1972). *Psychology of Arts*, Durham: Duke University Press.

- Kuiper, F. (1977). *Op zoek naar beter bijbels onderwijs*, Amsterdam: VU uitgeverij.
- Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke-ik: Bouwstenen voor een kritisch humanisme*, Amsterdam: Humanistics University Press.
- Laevers, F. & Heylen, L. (Ed.) (2003). *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*, Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F., Heylen, L. & Daniels, D. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6-12 jarigen in het basisonderwijs*, Averbode: Cego Publishers.
- LaCocque, A. & Ricoeur, P. (1998). *Penser la Bible*, Paris: Seuil.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lans, J. van der (1992). Zingeving en levensbeschouwing: een psychologische begripsverkenning, in: F. Eijkman (red.). *Weer zin leren: over levensbeschouwing en educatie*, (pp. 7-20), Best: Damon.
- Lanser-Van der Velde, A. (2000). *Geloven leren. Een theoretisch en empirisch onderzoek naar wederkering geloofsleren*, Kampen: Kok.
- Lanser-van der Velde, A. (2006). De actualiteit van de traditie. Over de dynamiek van oude teksten en moderne levens, in: S. Miedema & G. Bertram-Troost (2006). *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting*, Zoetermeer: Meinema.
- Lave, J. & Wenger, W. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levering, B. & Smeyers, P. (2003). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*, Amsterdam: Boom.
- Letschert, J.F.M. (2003). *The line untwined. A critical reflection on the Storyline Approach*, SLO: Enschede.
- Letschert, J., Letschert-Grabbe, B. & Greven, J. (Eds.) (2006). *Beyond Storyline. Features, principles and pedagogical profundity*, Enschede: SLO Curriculum Development Studies.
- Letschert, J. & Letschert-Grabbe B. (2007). *Wat leraren willen. Over veranderingen in onderwijs van binnenuit*, Assen: Van Gorcum.
- Levinas, E. (1963). *Difficile Liberté. Essais sur le judaïsme*, Paris: Albin Michel.
- Levinas, E. (1968). *Quatre lectures talmudiques*, Paris: Éditions de Minuit.
- Levinas, E. (1977). *Du sacré au saint. Cinq nouvelles lectures talmudiques*, Paris: Éditions de Minuit.
- Levinas, E. (1981). Dialog, in: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft I* (Hrsg. F. Böckle et al.). Freiburg-Basel-Wien, 61-85.

- Levinas, E. (1982). *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques*, Paris: Éditions de Minuit.
- Levinas, E. (1994). *Tussen ons. Essays over het denken aan de ander*, Baarn: Ambo.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, New York / Cambridge: Cambridge University Press.
- Linden, J. van der & E. Roelofs. (red.) (2000). *Leren in dialoog*, Groningen: Wolters Noordhoff.
- Loopik, M. van (1993). *Terugblik op de toekomst. Messianisme, een joodse visie op tijd en geschiedenis*, Hilversum: Folkertsma Stichting.
- Lombaerts, H. & D. Pollefeyt (eds.) (2004). *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven: Peeters.
- Maex, J. (2003). Een hermeneutisch-communicatief concept vakdidactiek godsdienst, in: D. Pollefeyt (ed.) *Leren aan de werkelijkheid. Geloofscommunicatie in een wereld van verschil* (pp.67-80), Leuven: Acco.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence, in: J. Adelson (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*, (pp. 159-187), New York: Wiley.
- Marcia, J.E., A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer & J.L. Orlofsky (1993). *Ego Identity, A Handbook for Psychosocial Research*, New York: Springer Verlag.
- Marguerat, D. and Y. Bourquin (1998). *Pour lire les récits bibliques. Initiation à l'analyse narrative*, Paris: Les Editions du Cerf.
- Maso, I. & Smaling, A. (2004). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*, Amsterdam: Boom.
- Mason, J. (2007/2). *Qualitative Researching*, Thousand Oaks: Sage.
- May, R. (1975/1994). *The Courage to Create*, New York: WW. Norton & Company.
- McKenna, U., J. Ipgrave & R. Jackson. (2008). *Inter Faith dialogue by Email in Primary Schools. An Evaluation of the Building-Bridges Project*, Münster/ New York: Waxmann.
- Mercer, N. (1999). *Samen leren. De praktijk van interactief onderwijs*, Utrecht: Sardes.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*, London: Routledge.
- Meijlink, K. & Van den Berg, A. van den (red.) (2008). *Stel je voor. De kunst van het beleven en ontmoeten. Identiteitsontwikkeling in de basisschool*, Utrecht: Marnix Academie / Utrechts Centrum voor de Kunsten.

- Miedema, S. (1995). The Beyond in the Midst: The Relevance of Dewey's Philosophy of Religion for Education, in: J. Garrison (Ed.) *The New Scholarship on Dewey* (pp. 61-73), Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Miedema, S. (1999). De interactie tussen leerling en leraar, in: S. Miedema, F. Kieviet & J. Hoeksema (red.). *Tussen nabijheid en distantie: de interactie tussen leerling en leraar* (pp. 9-23), Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Miedema, S. (2002). Overdracht of toe-eigening? Over wat je kinderen wilt meegeven, in: S. Miedema & H. M. Vroom (red.) *Alle Onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs* (pp. 73-96), Zoetermeer: Meinema.
- Miedema, S. (2003). *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding*, Amsterdam: VU uitgeverij.
- Miedema, S. (2005). De actualiteit van Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951), in: A. de Muynck & B. Kalkman (eds.). *Perspectief op leren. Verkenningen naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie* (pp. 113-129), Kampen: De Groot Goudriaan.
- Miedema, S. & G. Bertram-Troost (2006). *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting*, Zoetermeer: Meinema.
- Miedema, S. (2009). Het samenspel van levensbeschouwelijke opvoeding met cultuur en traditie, in B. van Oers, Y. Leeman & M. Volman (red.) *Burgerschapsvorming en identiteit. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs* (pp. 69-78), Assen: Van Gorcum.
- Miedema, S. (Ed.) (2009). *Religious Education as Encounter. A Tribute to John Hull*, Münster: Waxmann.
- Miedema, S. (2012). *Levensbeschouwelijke vorming in een (post)seculiere tijd*, Amsterdam: VU uitgeverij.
- Mooren, J.H.M. (2011/2). *Verbeelding en Bestaansoriëntatie*, Utrecht: De Graaff.
- Murdoch, I. (1997). *Existentialists and mystics: Writings on philosophy and literature*, New York: Penguin Books.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M.C. (1986). *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M.C. (1990). *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York: Oxford University Press.

- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton: Princeton University Press.
- Oberthür, R. (1995). *Kinder und die grossen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München: Kösel Verlag.
- Oberthür, R. (1998/2004). *Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht*, München: Kösel Verlag.
- Oberthür, R. (2000). *Die Seele ist ein Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen*. München: Kösel Verlag.
- Oers, B. van (1992). Ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw: contouren van een cultuurhistorische onderwijsvisie, in: B. van Oers & F. Janssen-Vos (red.). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*, (pp. 55-73), Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van & W. Wardekker (1997). De cultuurhistorische school in de pedagogiek, in: S. Miedema (red.). *Pedagogiek in meervoud* (pp. 171-214), Houten / Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Oers, B. van (2005). *Dwarsdenken. Essays over Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van (2005). *Carnaval in de kennisfabriek. De positie van het spel in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, Oratie VU Amsterdam.
- Oers, B. van, Verbeeldend spel, in: Aalsvoort, G.van der, Kwakkel-Scheffer, J.C.C. & De Vries, A.K. (red.). *Puur plezier. Spelsuggesties voor de basisschool* (pp. 101-118), Leuven/Voorburg: Acco.
- Oers, B. van (2009). Narrativiteit in leerprocessen, *Pedagogische Studiën*, 86/2, 147-156.
- Oers, B. van den (2009). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*, Alkmaar: De Activiteit.
- Ouaknin, M.A. (1994). *Lire aux éclats*, Paris: Seuil.
- Ouaknin, M.A. (1994). *Bibliothérapie. Lire c'est guérir*, Paris: Seuil.
- Oyen, G. van, Lezen in de bijbel: de kracht van de verbeelding, in: Jansma, L.G. & H. Tieleman (2011). *Religie & Samenleving, themanummer Religie als theater; homo religiosus, homo ludens*, Delft: Eburon.
- Parlevliet, L.J., Berg, B. van den & T. Zondervan (2013). *Het kind en de grote verhalen. Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*, Amersfoort: Kwintessens.
- Parks, S. (1986). Imagination and spirit in faith development: a way past the structure-content dichotomy, in : C. Dykstra & S. Parks (eds.), *Faith Development and Fowler*, (pp. 137-156), Birmingham Alabama: Religious Education Press.

- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkeland Onderwijs*, Amersfoort/Leuven: Acco.
- Parsons, M.J. (1987). *How we understand art: a cognitive development account of aesthetic experience*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Peursen, C. van (1991). *De Naam die geschiedenis maakt. Het geheim van de bijbelse godsnamen*, Kampen: Kok.
- Peursen, C. van (1993). *Ars inveniendi. Filosofie van de inventiviteit*, Kampen: Kok Agora.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and initiation in childhood*, New York/London: Norton & Company.
- Ploeger, A., & Sterkens, C. (eds.) (1998). *Search for Meaning. Education into Realms of Meaning in a plural Society*, Kampen: Kok.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Books.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*, Albany NY: State of New York University Press.
- Pollefeyt, D. (2003). *Religie, zingeving en levensbeschouwing*, Leuven: Acco.
- Pollefeyt, D. (red.) (2003). *Leren aan de werkelijkheid. Geloofscommunicatie in een wereld van verschil*, Leuven-Leusden: Acco.
- Pollefeyt, D. & Henckens, R. (e.a.) (2008). *Geloof in kinderen? Empirisch onderzoek naar levensbeschouwelijke groei bij 10-15 jarigen*, Leuven: Peeters.
- Pollefeyt, D. & E. De Boeck (red.) (2012). *Tegenwoordig. Jeugd en geloofscommunicatie vandaag*, Leuven: Acco.
- Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: plaatsbepaling*, Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Poorthuis, M.J.J.M. (2011). *Dialogo tussen de religies: toekomst of verleden tijd? Over het belang van de dialoog voor theologie en samenleving*, Tilburg: Tilburg University Press.
- Procée, H. & Visscher-Voerman, I. (2004). Reflecteren in het onderwijs- een kleine systematiek, *Velon*, 25,3, 37-45.
- Procée, H. (2006). Reflecteren in het onderwijs. Probleemoplossers, bevrijders en ontdekkingsreizigers, *Filosofie & praktijk*, 27, 6, 29-42.
- Pruyser, P.W. (1983). *The Play of Imagination. Toward a Psychoanalysis of Culture*, New York: International Universities Press.
- Pruyser, P.W. (1995). Forms and functions of the imagination in religion, *Bulletin of the Menninger Clinic*, 49, 353-370.
- Pruyser, P.W. (1992). *Geloof en verbeelding. Essays over levensbeschouwing en geestelijke gezondheid*, Baarn: Ambo.
- Renshaw, P. & Van der Linden, J. (2004). *Dialogic Learning. Shifting Perspectives to Learning, instruction and Teaching*, Dordrecht/Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.

- Ricoeur, P. (1969). *Le Conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*, Paris: Éditions du Seuil, L'Ordre philosophique.
- Ricoeur, P. (1975). *La Métaphore vive*. Paris: Éditions du Seuil, L'Ordre philosophique.
- Ricoeur, P. (1990). Biblical Hermeneutics, *Semeia* 4, 27-145.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory. Discourse and the surplus of meaning*, Fort Worth: Texas Cristian University Press.
- Ricoeur, P. (1977). Entre philosophie et théologie II: nommer Dieu, in: *ID, Lectures 3. Aux frontières de la philosophie* (pp. 281-305), Paris: Seuil, 1994.
- Ricoeur, P. (1981a). The metaphorical process as cognition, imagination and feeling, in: M. Johnson (ed.). *Philosophical perspectives on metaphor* (pp. 228-247), Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ricoeur, P. (1981b). *Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1982). La Bible et l'imagination. *RHPPhR*, 339-360.
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et Récit T.1-3*, Paris: Éditions du Seuil, L'Ordre Philosophique.
- Ricoeur, P. (1984-1988). *Time and Narrative*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1986/1998). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris : Éditions du Seuil, Esprit.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Éditions du Seuil, Points Essais.
- Ricoeur, P. (1990). Herméneutique. Finalités de l'exégèse biblique. In: D. Bourg & A. Lion (eds.), *La Bible en philosophie. Approches contemporaines* (pp.27-51), Paris: Cerf.
- Ricoeur, P. (1991). *Tekst en betekenis. Opstellen over de interpretatie van literatuur*, Baarn: Ambo.
- Ricoeur, P. (1994). L'enchevêtrement de la voix et de l'écrit dans le discours biblique, in: *Lectures 3. Aux frontières de la philosophie* (pp.307-326), Paris: Seuil, 1994.
- Ricoeur, P. (1995). *Figuring the Sacred : Religion, Narrative and Imagination*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ricoeur, P. (1996). 'On Interpretation' in *The Continental Philosophy Reader*, red. R. Kearney & M. Rainwater, London: Routledge.
- Ricoeur, P. (1996) 'Expérience et langage dans le discours religieux', in: J. Greisch (ed.) *Paul Ricoeur. L'herméneutique à l'école de la phenomenology* (pp.159-179), Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2006). *Herméneutique de la Bible*, Paris: L'Harmattan.

- Rigg, E. & Berg, B. van den (2008). *Identiteit ontwikkel je samen*. Utrecht: Marnix Academie.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstepedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*, Leuven/Voorburg: Acco.
- Roebben, B. (2009). *De speelruimte van het geloof. Getuigenis van een theoloog*, Leuven: Davidsfonds.
- Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven*, Leuven: Acco.
- Rojas-Drummond, S., Mázon, N., Fernández, M. & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities, *Thinking Skills and Creativity* 1(1), 84-94.
- Rosenstock-Huessy, E. (1963/4). *Die Sprache des Menschengeschlechts. Eine leibhaftige Grammatik in vier Teilen*, Heidelberg.
- Rosenzweig, Fr. (1918/1976). *Der Stern der Erlösung* (Gesammelte Schriften II), Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Rosmalen, J. van (1999). *Het woord aan de verbeelding. Spel en kunstzinnige middelen in het sociaal-agogisch werk*, Houten/Dieghem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Roumen, T. (2012), in: Pieper, H. (red.) *Levenslessen. Inspiratiebron voor het onderwijs* (pp. 55-92), Utrecht: Ten Have.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*, Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. & Simons, R.J. (red.) (2012). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*, Deventer: Kluwer.
- Runco, M.A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development and Practice*, London: Elsevier Academic Press.
- Sacks, J. (2002). *The Dignity of Difference. How to avoid the clash of civilizations*, London: Continuum.
- Sacks, J. (2007). *The Home We Build Together. Recreating Society*, London: Continuum.
- Sacks, J. (2011). *The Great Partnership. God, Science and the Search for Meaning*, London: Hodder & Staughton LTd.
- Sarot, M. & W. Stoker (ed.) (2004). *Religion and the Good Life*, Assen: Van Gorcum.
- Schaap, J.G. (1985). *Samen leren leven en geloven. Omgaan met kernwoorden van geloven in dialogisch leren en begeleiden*, Den Haag: Boekencentrum.
- Schaap, J.G. (1994). *Interactief leren in godsdienst en levensbeschouwing*, Zoetermeer: Boekencentrum.
- Schaap, J.G. (2001). *Pedagogiek van zingeving. Kennisbasis van interactief leren*, Leuven-Apeldoorn: Garant.

- Schepper, J. de (2004). *Levensbeschouwing ontwikkelen. Didactiek voor godsdienst/levensbeschouwing in het primair onderwijs*, Amersfoort: Kwintessens.
- Schneiders, S. (1991). *The Revelatory Text. Interpreting The New Testament as Scripture*, New York: Harper Collins.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*, New York: Basic books.
- Sefton-Green, J. (Ed.) (2008). *Creative Learning*, London: Creative Partnerships.
- Sefton-Green, J., Thomson, P., Bresler, L. & Jones, K. (2010). *International Handbook of Creative Learning*, London: Routledge.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one, in: *Educational Researcher* 27(2), pp. 4-13.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity, *Educational Researcher* 34/4, 14-22.
- Simons, R.J., Linden, J. van der & Duffy, T. (eds.) (2000). *New Learning: three ways to learn in a new balance* (pp.11-41), Dordrecht: Kluwer Academic Publications.
- Singer, D.G. & Singer, J.L. (1990). *The house of make-believe. Children's play and the developing imagination*, London: Harvard University Press.
- Smaling, A. & Hijmans, E. (1997). *Kwalitatief onderzoek en levensbeschouwing*, Amsterdam: Boom.
- Smaling, A. (2008). *Dialogo en empathie in de methodologie*, Amsterdam: HUP/ SWP.
- Smart, N. (1989/1998). *The World's Religions*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Staveren, A. van (2007). *Zonder wrijving geen glans. Leren samenwerken bij veranderen en innoveren*, Assen: Van Gorcum.
- Steezman, P. & Visser, J. (1993). *Zin in verhalen. Over de betekenis van verhalen bij de overdracht van geloof, waarden en normen*, Zoetermeer: Boekencentrum.
- Steiner, G. (1990). *Het verbroken contract*, Amsterdam: Bert Bakker.
- Stern, L.J. (2006). *Teaching Religious Education: Researchers in the Classroom*, London: Continuum.
- Stern, L.J. (2007). *Schools and Religions: Imagining the Real*, London: Continuum.
- Stern, L.J. (2008). *The Spirit of the School. Monologue and Dialogue In and Beyond Religious Education*, Hull: University of Hull.
- Sternberg, M. (1985). *The Poetics of Biblical Narrative. Ideological Literature and the Drama of Reading*, Bloomington: Indiana University Press.

- Stoker, W., B. Vedder & H. Vroom (red.) (1995). *De Schriften verstaan. Wijsgerig-hermeneutische en theologisch-hermeneutische teksten*, Zoetermeer: Meinema.
- Stoker, W. & H. Vroom (2000). *Verhulde waarheid. Over het begrijpen van religieuze teksten*, Zoetermeer: Meinema.
- Stoker, W. (2012). *Kunst van hemel en aarde. Het spirituele bij Kandinsky, Rothko, Warhol en Kiefer*, Zoetermeer: Meinema.
- Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*, New York: Cambridge University Press.
- Streib, H. (1991). *Hermeneutics of Metaphor, Symbol and Narrative in Faith Development Theory*, Frankfurt.
- Streib, H. (1998). The religious educator as storyteller: suggestions from Paul Ricoeur's work, *Religious Education* 93, 314-331.
- Stevens, L. (2008) (red.). *Leraar, wie ben je?* Leuven: Garant.
- Sundermeier, Th. (1996). *Den Fremden Verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Swanborn, P.G. (2010a). *Basisboek sociaal onderzoek*, Den Haag: Boom Onderwijs.
- Swanborn, P.G. (2010b). *Case study's? Wat, wanneer en hoe?* Den Haag: Boom Onderwijs.
- Schweitzer, F. (2000). *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern and Erzieher*. Gütersloh.
- Schweitzer, F. (2003). *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*. (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft Bd 19), Gütersloh.
- Schweitzer, F. (2011). *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh.
- Schweitzer, F. & Simojoki, H. (2005). *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität* (Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft 5), Freiburg/Gütersloh.
- Strien, P.J. (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*, Assen: Van Gorcum.
- Tavernier, J. de (red.) (2002). *De bijbel en andere heilige boeken: verhalen om van te leven?*, Leuven-Voorburg: VBS-Acco.
- Taylor, C. (1985). *Philosophical Papers, 1. Human Agency and Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thiselthon, A.C. (1980). *The Two Horizons. New Testament Hermeneutics and Philosophical Description with Special Reference to Heidegger, Bultmann, Gadamer and Wittgenstein*, Exeter: Paternoster.

- Thiselton, A.C. (1992). *New Horizons in Hermeneutics. The Theory and Practice of Transforming Biblical Reading*, London: Collins.
- Thijs, B. (2001). *Het experiment schepping. Het creatieve proces in cultuur, geloof en gemeente*, Zoetermeer: Boekencentrum.
- Tillich, P. (1957). *The dynamics of faith*, New York: Harper and Row.
- Tillich, P. (1987). *Main works*. (Ed. Carl Heinz Ratschow. Berlin/New York, 1987). Bd. 4: *Writings in the Philosophy of Religion* (ed. John Clayton).
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Translated by W. Godzich, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tracy, D. (1981). *The Analogical Imagination*, New York: Crossroad.
- Tracy, D. (1987). *Plurality and Ambiguity: Hermeneutics, Hope, Religion*, San Francisco: Harper and Row.
- Turner, V. (1969/1997). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, New Jersey: Aldine Transaction.
- Turner, V. (1974). *Drama's, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, Ithaca and London: Cornell University Press.
- Valstar, J. & Kuindersma, H. (2008). *Verwonderen en Ontdekken. Vakdidactiek godsdiens primair onderwijs*, Amersfoort: Kwintessens.
- Vane, S. (1996). *Werken met drama-activiteiten voor agogische beroepen*, Baarn: Nelissen.
- Vanhoozer, K. (1990). *Biblical Narrative in the Philosophy of Paul Ricoeur. A Study in Hermeneutics and Theology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Verhesschen, P., Narrativiteit en narratief onderzoek: De betekenis van het verhaal voor pedagogisch onderzoek, in: B. Levering & P. Smeyers (red.) (1999/2003). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 276-291), Amsterdam: Boom.
- Verhesschen, P. (1998). De betekenis van het verhaal voor pedagogisch onderzoek vanuit het werk van Paul Ricoeur, *Pedagogisch Tijdschrift*, 23, 303-318.
- Verhesschen, P. (2003). 'The poems invitation'. Ricoeur's concept of Mimesis and its consequences for narrative educational research, *Journal of Philosophy of Education. Society of Great Britain*, 37(3), 449-465.
- Voorsluis, B. (1988). *Taal en relationaliteit. Over de scheppende en verbindende kracht van taal volgens Eugen Rosenstock-Huussy*, Kampen: Kok.
- Vedder, B. (1997). *Wandelen met woorden. Een weg van de filosofische hermeneutiek naar de hermeneutische filosofie*, Best: Damon.
- Venema, H.I. (2000). *Identifying Selfhood. Imagination, Narrative and Hermeneutics in the Thought of Paul Ricoeur*, New York: State University of New York Press.

- Ven, P.H. van der (2005). *Theorie die werkt. Leren als symbiose van theorie en praktijk*, Arnhem/Nijmegen: HAN Faculteit Educatie.
- Verheyden, J. Hetteema, T. L., Vandecastelle, P. (eds.) (2011). *Paul Ricoeur. Poetics and Religion*, Leuven: Peeters.
- Vroom, H.M. (1996). *Religie als ziel van cultuur. Religieus pluralisme als uitdaging*, Zoetermeer: Meinema.
- Vroom, H.M. (2003). *Een waaier van visies. Godsdienstfilosofie en pluralisme*, Kampen: Kok.
- Vygotsky, L.S. (1978). The role of play in development, in: L.S.Vygotsky, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1991/1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, Florida: St Lucie Press.
- Vos, E & P. Dekker (1994). *Verhalend ontwerpen. Een draaiboek*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Waaijman, K. (2004). *Tegendraads lezen. De Schrift vanuit joods perspectief*, Kampen: Kok.
- Wardekker, W.L., G. Biesta & S. Miedema (1998). Heeft de school een pedagogische opdracht?, in: N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W.L. Wardekker (red.). *Vormende lerarenopleidingen*, Utrecht: SWP.
- Warnock, M. (1976). *Imagination*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*, London: Routledge.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or Dialectic. The Significance of Ontological Assumptions in Research on Educational Dialogue, *British Educational Research Journal* 34:3, 347-61.
- Wells, G. (1987). *The Meaning Makers*, London: Hodder & Stoughton.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge: University Press.
- Wells, G. (Ed.) (2001). *Action, Talk and Text: Learning and Teaching through Inquiry*, New York and London: Teachers College Press.
- Wells, G. & G. Claxton (ed.) (2001). *Learning for Life in het 21th Century*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Wells, G. & Mejia-Arauz, R. (2006). Towards dialogue in the classroom, *The Journal of the Learning Sciences*, 15/3, 379-42.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice; Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organisations*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Weisse, W. (ed.) (2008). *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg: Positionen, Analysen und Perspektiven im context Europas*, Münster: Waxmann.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*, New York: Oxford University Press.
- Wester, F., Smaling, A. & L. Mulder (2000)(red.). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*, Bussum: Coutinho.
- Westerman W. & B. van Oers (red.). *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn: Bekadidact.
- Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering*, Delft: Eburon.
- Wilson, M. & B. Wilson (1982). *Teaching children to draw: a guide for teachers and parents*, New Jersey: Prentice Hall..
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*, London: Tavistock.
- Witvliet, Th. (1999). *Gebroken traditie. Christelijke religie in het spanningsveld van pluraliteit en identiteit*, Baarn: Ten Have.
- Witvliet, Th. (2003). *Het lege midden. Over de identiteit van het westers christendom*, Zoetermeer: Meinema.
- Wolf, D. & M. Perry (1998). From endpoints to repertoires: new conclusions about drawing development, *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 17-35.
- Wood, D. (ed.)(1991). *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation*, London/ New York: Routledge.
- Wright, A. (1998). *Spiritual Pedagogy. A Survey, Critique and Reconstruction of Contemporary Spiritual Education in England and Wales*, Abingdon: Routledge.
- Wright, A. (2000). *Spirituality and Education*, London: Routledge.
- Wright, A. (2004). *Religion, Education and Post-modernity*, London: Routledge.
- Yin, K.R. (2003). *Case study research. Design and methods*, London: Sage.
- Zee, Th. (2007). *Religious Ideas, feelings and their interrelationship. Research into the effects of religious education in parables om 10- to 12-years-olds*, Berlin: LIT Verlag.
- Zock, H. (1997). Religie als transitioneel fenomeen. Het belang van D.W. Winnicott voor de godsdienstpsychologie, in : *NTT, jrg. 51-1*, 31-48.
- Zock, H. (2008). Het dialogische zelf: Identiteit als dialoog tussen collectieve stemmen, in: C. Doude van Troostwijk, E. van den Berg & L. Oosterveen (red.). *Buigzame gelovigen. Essays over religieuze flexibiliteit* (pp. 74-83), Amsterdam: Boom.

- Zock, H. (2008). *At the Crossroads of Art and Religion. Imagination, Commitment, Transcendence*, Groningen Studies in Cultural Change. Leuven: Peeters.
- Zweerman, Th. (1991). *Om de eer van de mens*. Verkenningen op het grensvlak van filosofie en spiritualiteit, Delft: Eburon.
- Zweerman, Th. (2001). *Wondbaar en vrijmoedig*. Verkenningen in het licht van de spiritualiteit van Franciscus van Assisi, Nijmegen: Valkhofpers.
- Zwierp, A.W. (2009). *Tussen tekst en lezer. Een historische inleiding in de bijbelse hermeneutiek. Deel I: De vroege kerk – Schleiermacher*, Amsterdam: VU University Press.
- Zwierp, A.W. (2013). *Tussen tekst en lezer. Een historische inleiding in de bijbelse hermeneutiek. Deel II: Van moderniteit naar postmoderniteit*, Amsterdam: VU University Press.

Samenvatting

Op de twee basisscholen die participeren in dit onderzoek heerst verlegenheid ten aanzien van het vormgeven van levensbeschouwelijk onderwijs dat recht doet aan de nieuw ontstane maatschappelijke en educatieve situatie. Deze scholen bevinden zich, net als veel basisscholen in Nederland, in een situatie waarin kennis van en omgang met (een) levensbeschouwelijke of religieuze traditie geen vanzelfsprekende zaak meer is, en waarin de verschillen tussen leerlingen wat betreft kennis van en openheid voor levensbeschouwelijke en religieuze thema's en bronnen groot zijn.

Dit roept bij hen de vraag op of er andere vormen van levensbeschouwelijk leren denkbaar zijn die leerlingen in hun diversiteit uitdagen om op een open en creatieve wijze kennis te maken met levensbeschouwing en religie. Is er een nieuwe praktijk denkbaar waarin leerlingen individueel en samen thema's en bronnen leren verkennen en onderzoeken met het oog op het ontdekken van betekenis en zin?

In goed overleg met beide betrokken scholen is ervoor gekozen een theoretisch en empirisch onderzoek op te zetten vanuit het perspectief van leerlingen die kennismaken met levensbeschouwelijke en religieuze thema's en bronnen. Uiteindelijk is gekozen voor het volgen van leerlingen van groep 6 op beide scholen die in een krachtige leeromgeving op veelvormige wijze kennismaken met religieuze verhalen.

Als religieuze verhalen in de basisschool ter sprake komen, worden deze veelal door de leerkracht verteld of voorgelezen. Er zijn maar weinig praktijkvoorbeelden bekend waarin leerlingen op een bijzondere of openbare basisschool worden uitgenodigd om deze verhalen zelfstandig of samen te verkennen en te onderzoeken.

Met een drievoudige, voornamelijk theoretische verkenning in het eerste hoofdstuk worden een drietal aspecten van de verlegenheidssituatie verkend. In de eerste plaats wordt verkend door literatuuronderzoek hoe een leeromgeving er uit ziet voor levensbeschouwelijk onderwijs waarin leerlingen subject van leren zijn, een leeromgeving waarin leerlingen worden uitgedaagd tot onderzoekend, creërend en dialogisch leren.

In de tweede plaats wordt verkend hoe leerlingen zich levensbeschouwelijk ontwikkelen. Levensbeschouwelijke en religieuze bronnen hebben niet zomaar betekenis voor leerlingen. Als scholen zoeken naar levensbeschouwelijk onderwijs waarbij de leerling subject van leren is, vraagt dat een nieuwe doordinking van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Welke vermogens dienen bij hen gestimuleerd te worden om hen in staat te stellen kennis te maken met

levensbeschouwelijke en religieuze bronnen? De verkenning in de literatuur laat zien dat verbeelding en dialoog stimulerende mentale vermogens zijn in de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Deze ontwikkeling verloopt niet lineair maar spiraalsgewijs.

Levensbeschouwelijke en religieuze bronnen bestaan voor een belangrijk deel uit beeldtaal, dat wil zeggen taal waarin metaforen en symbolen een belangrijke rol spelen. Bronnen waarin beeldtaal wordt gebruikt, hebben als functie een werkelijkheid op te roepen waarmee leerlingen zich kunnen verbinden, cognitief, affectief en met hun verbeelding. Leerlingen die kennis maken met dergelijke bronnen zullen, zo laat de verkenning van het derde aspect zien, de beeldtaal van deze bronnen ook moeten leren kennen en leren spreken. Dan kunnen zij zich deze bronnen persoonlijk en gezamenlijk toe-eigenen en deze bronnen betekenisvol maken voor hun persoonlijk leven.

De drievoudige verkenning in de literatuur leidt tot de formulering van de doelstelling en de vraagstelling van het onderzoek. De doelstelling van het onderzoek is: kennis creëren over betekenis en zin die basisschoolleerlingen kunnen ontdekken in hun interactieve en creatieve kennismaking met religieuze verhalen. De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: *Op welke wijze stimuleren dialoog en verbeelding, als kenmerken van een krachtige leeromgeving, basisschoolleerlingen van groep 6 tot eigen interpretaties van de beeldtaal van religieuze verhalen en zo tot het ontdekken van betekenis en zin?*

Om antwoord te vinden op bovenstaande onderzoeksvraag is een theoretisch en een empirisch onderzoek opgezet. Het design van het onderzoek wordt met twee begrippen aangeduid: narratief en ontwikkelingsgericht. ‘Narratief’ duidt op de focus in dit onderzoek op het analyseren en interpreteren van expressies van leerlingen in hun kennismaking met religieuze verhalen. ‘Ontwikkelingsgericht’ duidt zowel op het ontwikkelen van concepten die behulpzaam zijn voor de analyse van de praktijk, als op het ontwerpen en beproeven van werkwijzen en instrumenten om een andere praktijk van levensbeschouwelijk onderwijs vorm te geven. De figuur van de hermeneutische spiraal (hoofdstuk 4.1) is van waarde bij het beschrijven en begrijpen van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek als een open en voortgaand interpretatieproces. Interpreteren is herinterpreteren om tot nieuwe kennis te komen.

Theoretisch onderzoek

Het literatuuronderzoek in de hoofdstukken 2 en 3, het theoretische deel van het onderzoek, is verricht om nieuwe concepten te creëren ten behoeve van de ontwikkeling van een nieuwe praktijk, in dit geval van een praktijk van levensbeschouwelijk onderwijs. Met behulp van deze concepten kan het proces van betekenisverlening en zingeving aan religieuze verhalen door leerlingen

beter beschreven en begrepen worden. In de theoretische hoofdstukken worden op basis van literatuurstudie uit verschillende disciplines vier concepten ontwikkeld en beschreven: *dialogische responsiviteit*, *metaforische sensitiviteit*, *inventieve verbeelding* en *creatieve interpretatie*.

Onder *dialogische responsiviteit* in relatie tot een religieus verhaal wordt verstaan: 'Het vermogen om in een ontmoeting met een (A)ander/ het andere:

- zich te laten aanspreken en verrassen door de (A)ander/ het andere
- het anders zijn van de (A)ander / het andere te (h)erkennen
- de eigen stem te ontdekken in de ontmoeting met de (A)ander / het andere'.

Onder *metaforische sensitiviteit* in relatie tot een religieus verhaal wordt verstaan: 'Het vermogen om sensitief te worden voor de beeldtaal:

- in woorden, zinnen, sleutelwoorden en motieven
- in gebeurtenissen en thema's
- in ervaringen, waarden en inzichten'.

Onder *inventieve verbeelding* in relatie tot een religieus verhaal wordt verstaan: 'Het vermogen om:

- zich mentale voorstellingen te maken van personages, situaties en thema's
- zich emotioneel in te leven in het anders zijn van personages, situaties en thema's
- nieuwe verbindingen te creëren tussen de wereld van personages, situaties en thema's en de eigen leef- en belevingswereld'.

Onder *creatieve interpretatie* in relatie tot een religieus verhaal wordt verstaan: 'Het vermogen om:

- de betekenis van het handelen en spreken van personages, de betekenis van situaties en de betekenis van thema's in een religieus verhaal uit te drukken in eigen woorden en beelden;
- de open ruimtes tussen de woorden en beelden van een verhaal in te vullen met eigen woorden en beelden
- in de ruimte tussen het handelen en spreken van personages, of tussen situaties en thema's in de verhaalwereld en de eigen leef- en belevingswereld betekenis en zin te ontdekken'.

Deze concepten en de vertaling daarvan in bekwaamheden voor leerlingen spelen een rol bij het ontwerpen van het instrument voor de analyse van de vijf

soorten expressies van leerlingen (N=18+26) in hun responsies op de aanspraak die de religieuze verhalen op hen doen.

Empirisch onderzoek

Het tweede deel van het onderzoek is empirisch van aard. Het onderzoek wordt voorafgegaan door een praktische verkenning (de hoofdstukken 5 en 6), waarin de context, de werkwijzen en de religieuze verhalen worden verkend. De context van de twee scholen waarin het hoofdonderzoek plaats vindt, wordt verkend. Deze verkenning wordt gevolgd door een beschrijving en analyse van een vooronderzoek naar de bekendheid van leerlingen en leerkrachten met religieuze verhalen. In een tweede verkenning maken betrokken leerkrachten kennis met een aantal werkwijzen en werkvormen voor levensbeschouwelijk onderwijs waarin de leerling subject van handelen / leren is. De betrokken leerkrachten verkennen in de derde plaats samen met de onderzoeker de religieuze verhalen die centraal staan in de onderzoeksweken van het hoofdonderzoek. Samen met leerkrachten die samenwerken in een focusgroep worden de draaiboeken voor het hoofdonderzoek ontwikkeld.

In het hoofdonderzoek wordt gebruik gemaakt van een aantal bekende onderzoeksinstrumenten, zoals documentanalyse, observatie en interview. Daarnaast wordt een vierde instrument ontwikkeld om het proces van het ontdekken van betekenis en zin door basisschoolleerlingen in hun verkenning van religieuze verhalen nauwkeuriger te kunnen beschrijven, analyseren en interpreteren. Dit instrument voor de analyse van expressies van leerlingen wordt beschreven en verantwoord in het methodologisch deel van hoofdstuk 4, paragraaf 4.7. Het instrument kent vijf varianten. Hiermee wordt het mogelijk om respectievelijk literaire, beeldende, ludieke, reflexieve en interactieve expressies van leerlingen te beschrijven en te analyseren.

In de empirische hoofdstukken 7 en 8 worden de beeldende, literaire/verbale, ludieke, interactieve en reflexieve expressies van leerlingen van twee groepen 6 van de twee basisscholen in hun kennismaking met de Esternovelle en de Jozefsaga beschreven en geanalyseerd. De resultaten van de analyses leiden tot het formuleren van karakteristieken en patronen in de interpretaties van de religieuze verhalen door de leerlingen. De interpretaties van de analyses zijn weliswaar subjectief, maar worden gestuurd door het ontwikkelde theoretische kader rond de vier concepten.

In twee meervoudige gevalsstudies in hoofdstuk 9 beschrijf ik betekenissen die acht leerlingen van de twee basisscholen (N= 4+4) verlenen aan de twee religieuze verhalen (de Esternovelle en de Jozefsaga) en de zin die zij op deze manier ontdekken voor hun bestaan. Dit gebeurt aan de hand van interpretaties die zij zelf geven van hun expressies. In paragraaf 9.6 vergelijk ik mijn

interpretaties van hun expressies als onderzoeker met die van de acht leerlingen. Door deze vorm van triangulatie wordt de intersubjectieve betrouwbaarheid van de interpretatie van de expressies van de leerlingen vergroot.

Conclusies, discussies en implicaties

Het onderzoek eindigt met het beantwoorden van de deelvragen zoals geformuleerd in het eerste hoofdstuk en daarmee met het formuleren van een antwoord op de centrale onderzoeksvraag. Basisschoolleerlingen van groep 6, zo laten de resultaten van de analyse van hun expressies zien, blijken in staat op heel verschillende wijze individueel en samen betekenis en zin te ontdekken in hun kennismaking met religieuze verhalen. Daardoor krijgen deze verhalen ook waarde voor hen.

Voorwaarde voor betekenisverlening en zinontdekking door leerlingen is dat het levensbeschouwelijk leren in een krachtige leeromgeving gestalte krijgt, een omgeving die uitnodigt tot een aandachtige en langdurige kennismaking. Een tweede voorwaarde is dat de verbeelding van deze leerlingen op veelvuldige wijze wordt geactiveerd en dat zij worden gestimuleerd tot vormen van 'goede dialoog' met elkaar, met de leerkracht en met het verhaal.

Als leerlingen van groep 6 de tijd en de ruimte krijgen om samen op veelvuldig creatieve wijze religieuze verhalen te verkennen, te onderzoeken en in vrijheid te interpreteren, kunnen zij aan dergelijke bronnen ook betekenis verlenen en er zin aan ontdekken voor hun leven.

Op basis van deze conclusies worden in het laatste hoofdstuk twee theoretische discussies gevoerd. De eerste discussie over de relevantie en urgentie van de verdere ontwikkeling van een 'kinderhermeneutiek' met betrekking tot het toe-eigenen van waardevolle levensbeschouwelijke en religieuze tradities door basisschoolleerlingen. Ik voer een pleidooi voor het 'metaforiseren met kinderen'. Alle kinderen hebben recht op een grondige kennismaking met diverse (religieuze en seculiere) levensbeschouwelijke tradities en bronnen om zo tot eigen betekenisverlening en zingeving te komen.

De tweede discussie gaat over de uitwerking van een 'pedagogiek van zingeving'. Een nadere doordenking is wenselijk om nieuwe vormen van levensbeschouwelijk onderwijs vanuit het perspectief van leerlingen verder te ontwikkelen op de bijzondere, de openbare en de samenwerkingschool in de hedendaagse, postmoderne cultuur. Deze pedagogiek van 'samen zin en betekenis ontdekken' kan zo gearticuleerd worden dat deze zowel in een seculier levensbeschouwelijke als in een religieus-levensbeschouwelijke context geoperationaliseerd kan worden en kan leiden tot context-specifieke vormen van creatief en interactief levensbeschouwelijk onderwijs.

De studie eindigt met het benoemen van enkele implicaties van de bevindingen van zowel het empirisch als het theoretisch onderzoek. Allereerst de implicaties voor de ontwikkeling van een leerlijn 'levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs'. Enkele bouwstenen voor een dergelijke leerlijn worden benoemd. Vervolgens beschrijf ik de implicaties voor de professionalisering van leerkrachten basisonderwijs in relatie tot levensbeschouwelijk leren. En tenslotte worden enkele implicaties voor de lerarenopleidingen voor leerkrachten basisonderwijs verwoord.

Een vijftal aanbevelingen voor gewenst vervolgonderzoek sluiten deze studie af. Prioriteit heeft voortgaand narratief onderzoek naar betekenisverlening en zinontdekking door leerlingen in hun kennismaking met uiteenlopende levensbeschouwelijke en religieuze bronnen. Daarnaast is vervolgonderzoek nodig naar competentieontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs voor het begeleiden van het levensbeschouwelijk leren van leerlingen.

Summary

The two primary schools participating in this research face the issue of constructing philosophical and religious education in the context of a recently changed social and educational climate in the multicultural and multi-religious Dutch society. These schools, like many other primary schools in The Netherlands, find themselves in a situation in which knowledge and understanding of a philosophical or religious tradition cannot be taken for granted. The differences among children with regard to their constructed knowledge of and exposure to philosophical and religious themes and sources are substantial.

This raises the question whether there exist other formats of philosophical and religious education that interest diverse children to get acquainted with philosophy and religion in a creative and open manner. Is it possible to create new practices which invite children to utilise themes and sources, both individually and collaboratively, stimulating the exploration of meaning and sense?

In consultation with the involved schools, a theoretical and empirical research has been initiated, focused on the perspective of children getting acquainted with philosophical and religious themes and sources. Ultimately, children in the sixth grade in both schools have been observed through their familiarisation with religious stories within a powerful learning environment.

In most classrooms at elementary schools where religious stories are considered, it is the teacher who is telling these stories. Examples, in which children on a confessional or public primary school are invited to look into and explore these religious stories autonomously, hardly exist.

The first chapter of this PhD thesis examines three aspects of the problem definition through a threefold, mainly theoretical exploration. First of all, through a literary research consideration is given to how a learning environment should be created from the learner's perspective, a learning environment in which children are fostered to learn in an investigative, creative and dialogical manner.

Secondly, the religious development of children is explored. Children do not value philosophical and religious sources by default. Schools seeking for worldview and religious education from the learner's perspective, have to consider a new approach of life stance development of children. Which capabilities should be triggered in order to familiarize them with philosophical and religious sources? The literary research shows that imagination and dialogue

are mental capabilities stimulating children's life stance development. This development shows a spiral-shape rather than a linear pattern.

Philosophical and religious sources mainly consist of metaphoric language, in which images and symbols are very important. The language of these sources consists of images that evoke a reality to which children can cognitively and affectively relate their imagination. Children that use such sources in their exploration should also be taught how to learn and speak this metaphoric language, as in accordance with the third aspect. This will allow them to personally and collaboratively explore these sources and give these stories a meaningful place in their personal lives.

The threefold exploration mentioned in the literature review leads to the formulation of the goal and the central question of this research. The goal of this research is to gain insights on the meaning making and sense giving of primary school children in their exploration during an interactive and creative process of familiarizing with religious stories. The central research question is: *"In which way do dialogue and imagination, as identifiers of a powerful learning environment, stimulate sixth grade primary school children in their personal interpretation of the metaphoric language of religious stories and, subsequently, in the process of meaning making and sense giving?"*.

In order to answer the research question a theoretical and empirical research was initiated. The design of the research can be defined by the following two concepts: narrative and development oriented. 'Narrative' points to the focus of this research on analysis and interpretation of the expressions of pupils during their familiarization with the religious stories. 'Development oriented' includes the development of concepts which are preconditional for practical analysis, as well as the designing of approaches and instruments which shape a different approach towards worldview education.

The hermeneutical spiraling figure (chapter 4.1) is useful to understand this narrative, development oriented research as an open and continuing interpretative process. Interpretation asks for re-interpretation in order to arrive at new insights.

Theoretical research

Chapters 2 and 3 of the literature research, the theoretical section of this study, focus on the creation of new concepts beneficial for the development of a new practical application, in this case a practical application of philosophical and religious education. These concepts are applied to improve the definition and understanding of development of meaning and sense of children through their interaction with and interpretation of religious stories. The theoretical chapters

are based upon an extensive literary review, covering different disciplines, and elaborate on four concepts: *dialogical responsiveness*, *metaphorical sensitivity*, *inventive imagination* and *creative interpretation*.

Dialogical responsiveness in relation to religious stories includes: ‘The ability to:

- To be caught by surprise and wonder by someone/something
- Recognize and acknowledge the other as essentially different from oneself
- Discover one’s authentic ‘voice’ in the encounter with the other/something else’.

Metaphorical sensitivity in relation to religious stories includes: ‘The ability to

- be susceptible to the metaphoric meaning of words, sentences, keywords and motives
- be susceptible to the metaphoric language of situations, events and themes
- be susceptible to the metaphoric language of experiences, values and insights’.

Inventive imagination in relation to religious stories includes: ‘The ability to:

- construct mental representations of characters, situations and themes
- sympathise with the otherness of characters, situations and themes
- create new linkages between the world of the narratives’ characters, situations and themes, and the world a person lives in’.

Creative interpretation in relation to religious stories includes: ‘The ability to describe in one’s own words and images the meaning of actions and sayings of characters, situations and themes in a religious story complete in one’s own words and images the blanks between words and images of a story construct meaning and give sense in one’s own life to actions and sayings of characters, situations and themes in a religious story.

These concepts and their respective translations into children’s capabilities are central in the design of the research instruments and analysis of children’s expressions (N=18+26) responding to the religious stories.

Empirical research

The second part of this research is empirical in its nature. This empirical part is preceded by an exploration (see chapters 5 and 6), in which the practicalities of the context, the procedures and the religious stories are explored. Furthermore,

the context of the two schools involved in this research will be explained. A description and analysis is given of a pilot study regarding the familiarity of religious stories among children and teachers. In the second part of the pilot study teachers get acquainted with a variety of methods to be applied in worldview and religious education, taking into account a learner's perspective. Thirdly, in cooperation with the researcher the religious narratives are explored by the teachers involved in the research project.

Several research instruments were used in the pilot study as well as in the main research project, including document analysis, observations and interviews – with teachers as well as with pupils. Additionally, a fourth instrument was developed for a better understanding of meaning making and sense giving among primary school children during the process of getting familiar with religious stories. The theoretical base of this instrument, as well as the presentation of the instrument itself, is given in the methodological chapter (chapter 4.7). Five varieties of the instrument are presented, enabling the description, analysis and interpretation of verbal, non-verbal (drawings, posters), dramatized, reflective and interactive expressions of the pupils.

The verbal, non-verbal, dramatized, reflective and interactive expressions of the sixth grade children in the process of getting familiar with the narrative of 'Ester' and 'Joseph' are described, analysed and interpreted in the empirical chapters 7 and 8. The outcomes of these analyses allow for the formulation of characteristics and patterns in children's interpretations of the religious stories. Although the interpretations of the results of the analyses are subjective, they are strongly related to the developed theoretical framework based upon the four concepts.

In two multiple case studies (see chapter 9) the process of meaning construction and sense giving is described with regard to two religious stories (the narrative of 'Ester' and 'Joseph') by eight pupils (N=4+4). In addition, the relation with their life orientation is tentatively described. In section 9.6 the researcher's interpretations are compared with the pupils' personal interpretations. Triangulation in this kind of research is a must for the inter-subjective reliability of the interpretations of pupils' creative expressions.

Conclusions, discussion and implications

This research concludes by first answering the sub-questions formulated in the first chapter, which finally brings us to the answer of the main research question. Sixth grade primary school pupils appear to be capable to construct meaning and give sense - both individually and collaboratively – to religious stories; this conclusion is supported by the results of the analyses of pupils' verbal and non-verbal responses to the two narratives: the narrative of Ester and the narrative of Joseph. As such, religious stories become meaningful for them in their daily life.

Preconditional for the construction of meaning and sense giving of children first of all is a powerful learning environment, an environment that fosters attentive and lasting internalization of the established relation with the narratives. The second precondition points to the frequently activated imagination of pupils and that they are stimulated to be involved in dialogues with each other, their teacher and with the characters in the religious story.

In case sixth graders are given the time and space to creatively and collaboratively explore, value and interpret religious stories, they are capable to construct meaning and give sense to their life by actively getting involved in these sources. Inspired by these conclusions we discuss two topics in the last chapter.

One discussion is on the relevance and urgency of further development of 'hermeneutics for children' in relation to the appropriation of valuable cultural and religious tradition for primary school children in the contemporary social and educational context. I advocate for an increase of metaphorical competence in primary education in such a way that every child can get familiar with valuable philosophical and religious traditions in a creative and collaborative manner. Every child has the right to learn about and from diverse (religious and secular) philosophical traditions and sources in order to construct meaning and give sense in an authentic way.

The second discussion is on the elaboration of 'pedagogy of meaning making'. Attention should be given to develop new methods for philosophical and religious education from a learner's perspective for confessional and public schools and for 'schools of encounter' in the contemporary, post-modern culture. This 'pedagogy of meaning making' should, in my view, be articulated so that it can be applied in secular as well as in religious educational contexts and should lead to context-related methods of creative and interactive philosophical and religious education. The results of this study also have implications for empirical and theoretical research. Firstly, the consequences of the development of a curriculum 'philosophical and religious education at primary schools'. Certain building blocks for such a curriculum development are outlined. Thereafter, the implications for the professionalization of primary school teachers in relation to philosophical and religious education are suggested. Finally, a variety of implications for primary school teacher education are mentioned.

In conclusion, five recommendations for further research are given. In my view, future narrative research should be focused on meaning making and sense giving by children in relation to their familiarization with diverse philosophical and religious sources. Moreover, additional research should be done on competence development among primary school teachers in guiding and coaching pupils in their development of an authentic life stance.

Curriculum Vitae

Drs. Bas van den Berg (1953) is sinds zomer 2004 *lector Dynamische Identiteitsontwikkeling* (DIO) aan de *Marnix Academie* in Utrecht (Pabo). Samen met kenniskringleden ontwerpt hij praktijkonderzoeken en voert deze uit op basisscholen. De onderzoeken bestrijken drie thema's: identiteitsontwikkeling van leerlingen, leerkrachten en scholen; de ontwikkeling van creatieve vormen van levensbeschouwelijk onderwijs en de ontwikkeling van nieuwe praktijken van zinvol werken in het basisonderwijs.

Daarnaast ontwerpt hij samen met collega's programma's voor levensbeschouwelijke educatie binnen het kenniscentrum *School & Identiteit*, dat onderdeel is van het Marnix Onderwijs Centrum (MOC). In een samenwerkingsverband van Pabo's, *Interactum*, is hij sinds 2008 academic director van *de master 'Leren en Innoveren'* (MLI). In dat kader ontwikkelt hij samen met andere lectoren nieuwe modules zoals de module 'professionele identiteit'.

Bas van den Berg is trainer en docent op het terrein van 'levensbeschouwelijke verhalen'. Dat doet hij professioneel als docent spel en drama vanuit de stichting *De Zevende Hemel* (www.7evendehemel.nl) sinds 1983. Daarnaast heeft hij zich ontwikkeld tot expert op het gebied van joodse verhalen en de meerduidige uitleg daarvan (midrasjiem). Hij verzorgt sinds 1985 leerhuizen over levensbeschouwelijke thema's in de joodse traditie vanuit *Stichting Pardes* in Amsterdam (www.stichtingpardes.nl). De free-lance activiteiten voor bovenstaande stichtingen voert hij uit vanuit zijn bedrijf *Esprit de Finesse, projectbureau voor levensbeschouwelijke educatie*. Dit bureau bestaat sinds 1996. Bas van den Berg studeerde theologie (Bijbelwetenschappen en Judaïca) in Utrecht en Amsterdam (UvA en KTHA) in de periode 1972-1980. In 1982 deed hij het examen voor de beroepspraktijk van predikant. Hij startte zijn loopbaan als docent godsdienst/ levensbeschouwing op de kleuterkweekschool Frans Boogaard in Vlaardingse (1981-1983). Daarna werkte hij landelijk als trainer voor de Doopsgezinde Vredesgroep in de periode 1983-1987. Van 1987-2004 werkte hij als opleidingsdocent Bijbelwetenschappen, Judaïca en Bibliodrama aan de Academie voor Theologie en Levensbeschouwing (ATL) in Diemen/Amsterdam. Van 2000-2004 was hij stafmedewerker identiteitsontwikkeling voor de scholengroep *Bijzonderwijs* in Amsterdam-Zuidoost en in de periode 2003-2007 werkte hij als trainer en principal consultant voor de afdeling *Spirit in Education* van CPS in Amersfoort.

In al deze functies combineerde Bas van den Berg de ontwikkeling van vormen van levensbeschouwelijke educatie met het verzorgen van publicaties op dit terrein. Vanaf 2004 heeft hij als lector de bevindingen van praktijkgerichte onderzoeken in zijn publicaties verwerkt.

Lijst met codes van data, materialen en instrumenten (digitaal dossier)

- PO-B1-2008 en WO-B1-2008: Brief aan de directies van de Polsstok en de Wonderboom, september 2008.
- PO-B2-2008 en WO-B2-2008: Brief aan de leerkrachten van de Polsstok en de Wonderboom, december 2008.
- PO-B3-2009 en WO-B3-2009: Brief aan leerkrachten van de Polsstok en de Wonderboom, voorjaar 2009
- PO-VO-blrv = analyse vooronderzoek de Polsstok - bekendheid van leerlingen met (religieuze) verhalen.
- WO-VO-blrv = idem op de Wonderboom.
- PO-W1-FE-ilec-1-4 = Transcriptie film eerste onderzoekswEEK op de Polsstok (Esternovelle); interpretaties door leerlingen van hun eigen creaties, leerlingen 1-4.
- WO-W1-FE-ilec-1-4 = idem op de Wonderboom.
- PO-W2-FJ-ilec-1-4 = Transcriptie film tweede onderzoekswEEK op de Polsstok (Jozefsaga); interpretaties door leerlingen van hun eigen creaties, leerlingen 1-4.
- WO-W2-FJ-ilec-1-5 = idem op de Wonderboom.
- PO-W1-Po-rlez-1-4 = Portfolio leerlingen 1-4 van de Polsstok in onderzoekswEEK 1 met reflecties leerlingen op Esternovelle en op zichzelf.
- WO-W1-Po-rlez-1-4 = idem op de Wonderboom.
- PO-W2-Po-rljz-a-4 = Portfolio leerlingen 1-4 van de Polsstok in onderzoekswEEK 2 met reflecties leerlingen op Jozefsaga en op zichzelf.
- WO-W2-Po-rljz-1-5 = idem op de Wonderboom.
- PO-W1-Vi-E-dag 1-5 = Video interacties leerlingen-leerlingen / leerlingen-leerkracht op de Polsstok, eerste onderzoekswEEK (Esternovelle).
- WO-W1-Vi-E-dag 1-5 = idem op de Wonderboom.
- PO-W2-Vi-J-dag 1-5 = Video interacties leerlingen-leerlingen / leerlingen-leerkracht op de Polsstok, tweede onderzoekswEEK (Jozefsaga).
- WO-W2-Vi-J-dag 1-5 = idem op de Wonderboom.
- PO-W1-RE-ll-1-18 = Reflecties leerlingen van de Polsstok op de kennismaking met de Esternovelle, einde eerste onderzoekswEEK.
- WO-W1-RE-ll-1-26 = idem op de Wonderboom.
- PO-Wcw-lk-1-4 = Werkblad creatieve werkwijzen leerkracht 1-4 (bij het vertrouwd raken met de creatieve werkwijzen).
- WO-Wcw-lk-1-4 = idem op de Wonderboom.
- WO-W2-Oo-dag 2 = observaties onderzoeker op dag 2 van onderzoekswEEK 2 op de Wonderboom.

- PO-W2-Oo-dag 2 = idem op de Polsstok.
 PO-V1-blkrv, maart 2009 = Vragenlijst bekendheid leerkrachten en verhalen op de Polsstok.
 WO-V1-blkrv, maart 2009 = idem op de Wonderboom.
 PO-W1-Reflectieboekje = format reflectieboekje voor de eerste onderzoekswEEK op de Polsstok.
 WO-W1-Reflectieboekje = idem op de Wonderboom.
 PO-W2-Strip = format stripverhaal voor de tweede onderzoekswEEK op de Polsstok.
 WO-W2-Strip = idem op de Wonderboom.

Lijst met codes van data, materialen en instrumenten (materieel dossier)

- PO-VO-blrv en WO-VO-blrv = Data vooronderzoek bij leerlingen van groep 4 en 6 van de Polsstok en de Wonderboom naar hun bekendheid met (religieuze) verhalen in 2009.
 PO-W1-BE-EN-1-18 = Beeldende expressies de Polsstok bij de Esternovelle.
 WO-W1-BE-EN-1-26 = Beeldende expressies de Wonderboom bij de Esternovelle.
 PO-W1-LE-EN-1-18 = Literaire expressies leerlingen de Polsstok bij de Esternovelle.
 WO-W1-LE-EN-1-26 = Literaire expressies leerlingen de Wonderboom bij de Esternovelle.
 PO-W1-RE-EN-1-18 = Reflexieve expressies leerlingen de Polsstok bij de Esternovelle (reflectieboekjes).
 WO-W1-RE-EN-1-26 = Reflexieve expressies leerlingen de Wonderboom bij de Esternovelle (reflectieboekjes).
 PO-W1-Vi-EN = Videofilmjes vijf dagen eerste onderzoekswEEK de Polsstok, november 2009.
 WO-W1-Vi-EN = idem op de Wonderboom, februari 2010.
 PO-W1-FE-1-4 = Film met dialoog tussen vier leerlingen, hun creaties en de onderzoeker aan het einde van de eerste onderzoekswEEK, november 2009.
 WO-W1-FE-1-4 = idem op de Wonderboom, februari 2010.
 PO-W2-BE-JS-1-18 = Beeldende expressies de Polsstok bij de Jozefsaga.
 WO-W2-BE-JS-1-26 = Beeldende expressies de Wonderboom bij de Jozefsaga.
 PO-W2-LE-JS-1-18 = Literaire expressies leerlingen de Polsstok bij de Jozefsaga.
 WO-W2-LE-JS-1-26 = Literaire expressies leerlingen de Wonderboom bij de Jozefsaga.

- PO-W2-RE-JS-1-18 = Reflexieve expressies leerlingen de Polsstok bij de Jozefsaga (stripverhalen).
- WO-W2-RE-JS-1-26 = Reflexieve expressies leerlingen de Wonderboom bij de Jozefsaga (stripverhalen).
- PO-W2-Vi-JS = Videofilmjes vijf dagen tweede onderzoekswEEK, de Polsstok, juni 2010.
- WO-W2-Vi-JS = idem op de Wonderboom, juni 2010.
- PO-W2-FJ-1-4 = Film met dialoog tussen vier leerlingen, hun creaties en de onderzoeker aan het einde van de tweede onderzoekswEEK, juni 2010.
- WO-W2-FJ-1-4 = idem op de Wonderboom, juni 2010.